

# Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Año 3, Número 4



Obra: fragmento mural "el campesino oprimido" de Diego Rivera en "Del presente al futuro" o "El mundo de hoy y de mañana".  
Palacio Nacional, Ciudad de México Autor: Diego Rivera



DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 3, No. 4 Octubre-Diciembre de 2017, es una Publicación Trimestral editada por Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750 [www.ensj.edu.mx](http://www.ensj.edu.mx), [riifeduc@gmail.com](mailto:riifeduc@gmail.com) Editor responsable Mario Ángel González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-080318220000-102, 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 agosto de 2017.

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.**

## **Directorio**

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO**

**Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López**  
**Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco**

**Dr. Teodomiro Pelayo Gómez**  
**Coordinador de Formación de Docentes**

**Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza**  
**Director General de Educación Normal**

**Mtro. Nestor Javier Estrada Cortés**  
**Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco**

**Dra. en C. Cecilia Colunga Rodríguez**  
**Director y Editor General de la Revista**

**Dr. Mario Ángel González**  
**Editor en Jefe de la Revista**

### Comité Científico

|                                                       |                                                           |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Dr. Víctor Manuel Ponce Grima</b><br>México        | <b>Dr. Carlos Chavera</b><br>Argentina                    |
| <b>Dr. Luis Felipe Gómez López</b><br>México          | <b>Dr. Francisco Díaz Mérida</b><br>Panamá                |
| <b>Dr. Horacio Ademar Ferreyra</b><br>Argentina       | <b>Dr. Joao Perreira</b><br>Portugal                      |
| <b>Dra. María Bertha Fortoul Olliver</b><br>México    | <b>Dr. Pedro Almirall</b><br>Cuba                         |
| <b>Dra. Martha Vergara Fregoso</b><br>México          | <b>Dr. Nino Castillo</b><br>Cuba                          |
| <b>Dra. Cecilia Colunga Rodríguez</b><br>México       | <b>Dra. Carolina Reynaldos</b><br>Chile                   |
| <b>Dr. Mario Ángel González</b><br>México             | <b>Dra. Nora Grey</b><br>Chile                            |
| <b>Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo</b><br>México | <b>Dr. Walter Varila</b><br>Perú                          |
| <b>Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre</b><br>México    | <b>Dr. Manuel Pando Moreno</b><br>México                  |
| <b>Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso</b><br>México     | <b>Dra. María de los Ángeles Carrión García</b><br>España |
| <b>Mtro. José Luis Martínez Rosas</b><br>México       | <b>Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez</b><br>México    |
| <b>Dr. Roberto Montes Delgado</b><br>México           | <b>Dra. María Luisa Ávalos Latorre</b><br>México          |
| <b>Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla</b><br>México     | <b>Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solis</b><br>México      |
| <b>Dr. Ángel M. Verdesoto Galeas</b><br>Ecuador       | <b>Dr. José Luis Calderón Mafud</b><br>México             |
| <b>Dra. Ana María Gutiérrez Strauss</b><br>Colombia   | <b>Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor</b><br>Ecuador         |
| <b>Dr. Julio César Vázquez Colunga</b><br>México      | <b>Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez</b><br>México      |
| <b>Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez</b><br>México |                                                           |

### Directorio

**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 referidos 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](mailto:riifeduc@gmail.com)

## Índice

|                                                                                                                                                                   | <b>Página</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>Presentación .....</b>                                                                                                                                         | <b>6</b>      |
| <b>Comunicación asertiva en el clima laboral de escuelas bolivarianas</b><br>Mercedes Gómez Domínguez, Estelio José Angulo y Luis González-Roa .....              | 8             |
| <b>La universalidad y producción del conocimiento: una mirada desde las políticas educativas en Venezuela</b><br>María Fernanda Játem Laguado .....               | 36            |
| <b>La educación universitaria: una mirada desde la complejidad</b><br>José Ignacio Gómez Antoniene, Gina Isabel Negrin Durán y Melanis Auristela Pinto .....      | 46            |
| <b>Expectativas de los estudiantes de ingeniería en el aprendizaje del inglés instrumental</b><br>José Ignacio Gómez Antoniene y Maribel Mendoza .....            | 63            |
| <b>La lectura académica y sus implicaciones pedagógicas en la formación de ciudadanos: una apreciación desde la visión de Andrés Bello</b><br>Jesús Morales ..... | 75            |
| <b>Instrucciones para los autores .....</b>                                                                                                                       | <b>96</b>     |

## **Presentación**

Es evidente que al estudiar la educación como un fenómeno observable, es necesario considerar la complejidad que esto implica, al estar una gran cantidad de variables implicadas, sin embargo, es necesario que este inconveniente se convierta en un incentivo para la actividad científica y se realicen reflexiones teóricas y trabajos de investigación considerando la mayor cantidad de elementos para brindar explicaciones relacionadas al fenómeno educativo.

Es por ello que en este número se incluye un artículo teórico donde el autor ofrece una reflexión respecto al paradigma de la complejidad de Edgar Morín aplicado a la educación, por otro lado, el primer artículo es de investigación y versa sobre la comunicación asertiva en los procesos administrativos entre el personal directivo y el personal docente, los resultados de dicho estudio hacen evidente la presencia de problemas de comunicación y como estos pueden afectar el desempeño de las actividades docentes y el aprovechamiento académico.

Llama la atención cómo en países en apariencia distintos como son Venezuela y México, existen problemas educativos en común como el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. Ya que se considera el supuesto de que los estudiantes deben aprender dicho idioma o se verán limitados para conseguir el éxito en el ámbito académico o laboral, ya que en ese idioma es donde se concentra la mayor producción de conocimiento y es el más utilizado en lo que se ha denominado la aldea global, sin embargo, parece que no lo perciben así los estudiantes.

Por otro lado se reflexiona sobre la lectura como una herramienta poderosa para el aprendizaje en educación superior desde la perspectiva de Andrés Bello y la necesidad de formar profesionistas comprometidos con la realidad de sus contextos con un sentido profundo de la ética de las profesiones.

Como se puede observar, pareciera que son temas inconexos, sin embargo existe un punto en común, que desde mi punto de vista, es la preocupación por elevar constantemente la calidad de la educación con la finalidad de mejorar los entornos donde los seres humanos se desenvuelven, por lo que es necesario abordar elementos periféricos al proceso de enseñanza-aprendizaje, que a pesar de ser periféricos influyen en el resultado de las intervenciones educativas. Es necesario evitar la tentación de

ignorar dichos elementos por suponer que corresponden a otras disciplinas científicas ajenas a la educación su abordaje, en otras palabras, no debemos visualizar de forma aislada el proceso enseñanza-aprendizaje, sino de manera integral, a través de un pensamiento complejo, esto exige con mayor urgencia proyectos y acciones de investigación y educación transdisciplinarios.

Mario Ángel González

Editor en Jefe

## **Comunicación asertiva en el clima laboral de escuelas bolivarianas**

Mercedes Gómez-Domínguez<sup>1</sup>, Estelio José Angulo<sup>2</sup> y Luis González-Roa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Docente titular del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Estado Zulia-Venezuela). Magister Scieniarium en Administración de la Educación Básica. Candidata a Doctora en Educación (UNERMB Estado Zulia, Venezuela), Correo electrónico: [mercegom.0971@gmail.com](mailto:mercegom.0971@gmail.com)

<sup>2</sup>Docente investigador en la Universidad Católica Luis Amigó (FUNLAM-MONTERÍA, COLOMBIA). Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor emérito en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (Venezuela). Investigador Nivel B. Correo electrónico: [estelioangulo1849@gmail.com](mailto:estelioangulo1849@gmail.com)

<sup>3</sup>Profesor Asociado en el Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas (IUTC), Venezuela. M.Sc. Docencia para Educación Superior. Licenciado en Educación Integral. Diplomado internacional en Energía Solar, Modern Schools Inc. Miami Florida. Investigador Nivel A1. Correo electrónico: [ljrgonzalez10@hotmail.com](mailto:ljrgonzalez10@hotmail.com)

### **Resumen**

El objetivo general de investigación fue analizar la efectividad de la comunicación asertiva en el clima laboral de escuelas bolivarianas en el estado Zulia, como generadora de una mayor respuesta en los objetivos laborales (académicos), de tal forma que se respeten los límites de derecho de cada Trabajador. En el sustento teórico destacan autores como: Rubio (2010), Robbins (2008), Rodríguez (2008), Puyal (2006), Drucker (2000), Petit (2004), Mazo (2007), Somoza (2006), entre otros. La investigación fue catalogada como descriptiva, transeccional no experimental y de campo. El universo de estudio fueron 168 individuos, divididos en 15 directivos y 153 docentes, la muestra utilizada fue la totalidad de los directivos aplicando un censo poblacional a 15 sujetos y 61 docentes elegidos mediante muestreo azar simple, para una totalidad de 76 sujetos a estudiar. Se utilizó como instrumento de recolección de datos, un cuestionario de 24 ítems, con alternativas de respuestas en escala Likert. Se determinó un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,88; al cual, se le realizó una validez de contenido mediante el análisis de tres expertos especialistas, doctores en el área de educación y metodología. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptivas. Se obtuvo como resultado la necesidad de mejoramiento de la comunicación existente en las instituciones de educación pertenecientes al sector El Danto, estado Zulia; razón por la cual se diseñaron estrategias para mejorar la capacitación de los directivos y docentes basados en el uso del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

**Palabras claves:** Comunicación, asertividad, clima laboral, estrategias.



## **Abstract**

The general objective of the research was to analyze the effectiveness of assertive communication in the work environment of the Bolivarian Schools in the state of Zulia, as a generator of a greater response in the labor (academic) objectives, in such a way that the limits of the right of Each one. In the theoretical support, authors such as Rubio (2010), Robbins (2008), Rodríguez (2008), Puyal (2006), Drucker (2000), Petit (2004), Mazo (2007) and Somoza among others. The research was cataloged as descriptive, transectional non-experimental and field. The population was represented by 168 individuals, divided into 15 managers and 168 teachers, the sample used was the total of the executives applying a population census to 15 subjects and 61 teachers chosen by simple sampling, for a total of 76 subjects to study. It was used as an instrument of data collection a questionnaire of 24 items, with alternatives of answers in scale Likert. It was determined a Cronbach alpha reliability coefficient of 0.88; To which, a content validity was made through the analysis of three specialist medical experts in the area of education and methodology. The results were analyzed using descriptive statistics. As a result, the improvement of existing communication in the educational institutions belonging to the El Danto, Zulia state sector was required; which is why strategies were designed to improve the training of managers and teachers based on the use of the Learning Resource Center (LRC).

**Key words:** Communication, assertiveness, work climate, strategies.

## **Introducción**

El desarrollo del género humano ha dependido de muchos factores y entre los más importantes se encuentra la capacidad de comunicación que tienen las personas. Esto se ha convertido en un elemento clave para la estructuración de diversas comunidades, grupos, sociedades, y organizaciones de diferente índole. Entender la comunicación como un proceso que puede ser simple o complejo de acuerdo a las circunstancias, relacionarlo con las oportunidades de éxito tanto grupal como personal, está vinculado necesariamente con las características fundamentales que adquiere una buena comunicación, es decir, que existe una relación directa entre la presencia de una

comunicación fluida, oportuna, pertinente y precisa, con el alcance de los objetivos que se plantea la misma.

El proceso de comunicación es una dinámica que se da a lo interno de las relaciones humanas, de acuerdo a Bandeira (2009) cotidianamente los seres humanos establecen relaciones, donde les corresponde afrontar diferencias de enfoques, de ideologías, de intereses, de métodos. Al estudiar las organizaciones, en las cuales el factor humano es de importancia vital, se observa que la comunicación es un aspecto básico en las relaciones y aspectos, en tanto que ella es una forma de integración singular que permite a los seres humanos la participación en comunidad, teniendo presente las actividades correlativas de los semejantes.

Cualquier perjuicio u obstrucción en las comunicaciones es un inhibidor para que el equipo intente crear algo especial en conjunto. Para que existan equipos de alto rendimiento existe la necesidad de la presencia en el ambiente organizacional de ciertos elementos entre los cuales se haya la comunicación asertiva.

Tomando en cuenta que la comunicación en nuestros días requiere de cambios que permiten formar parte de la transformación e inserción, en todos los ámbitos y aspectos, del mundo organizado del tercer milenio y aspirar un futuro sostenible para todos; se destaca que la comunicación asertiva obedeciendo a las leyes del respeto personal y una sana autoestima, es el resultado de estar en un buen y sano equilibrio con uno mismo para hablar y comunicar con certeza y mesura cada mensaje. Es toda aquella comunicación que lleva a cabo una persona de forma que se hace valorar y respetar.

Según Herrera (2007), como estrategia y estilo de comunicación, la asertividad se diferencia y se sitúa en un punto intermedio entre otras dos conductas polares: la agresividad y la pasividad (o no asertividad). Suele definirse como un comportamiento comunicacional maduro en el cual la persona no agrede ni se somete a la voluntad de otras personas, sino que manifiesta sus convicciones y defiende sus derechos.

De acuerdo a lo anterior se puede deducir que la comunicación asertiva está presente en los equipos de trabajo más rendidores y exitosos, por cuanto sus miembros se caracterizan ante una sensación de libertad, lo cual es clave para aplicar la creatividad y proactividad, se perciben a sí mismos libres de manifestarse, pueden

comunicarse con las personas de todos los niveles, esta comunicación es siempre abierta, directa, franca y adecuada porque la misma permite decir lo que uno piensa y la manera de actuar de una forma asertiva y efectiva haciendo lo que se considera lo más apropiado para sí mismo defendiendo los propios derechos necesidades e intereses sin agresiones y ofensas a otros.

En este contexto, la educación en Venezuela ha tenido cambios significativos en su sistema educativo, requiriendo la formación del recursos humanos capacitados para ejercer una profesión, donde están involucrados la comunicación de una manera asertiva y los programas educativos, necesarios para el desarrollo del país, con el uso de técnicas, métodos y estrategias de manera novedosa. Aunado a esto, Guerrero (2016) señala que el Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), ha implementado procesos de revisión de las políticas educativas, donde se consolida su formación integral como docente, garantizando su socialización y propiciando la comunicación con su entorno.

En este sentido González (2006) señala que el proceso de comunicación visto de forma teórica o para efectos de análisis pareciera sencillo, pero este se ve interferido por variables tales como ruidos durante el envío, tergiversaciones del mensaje o ruidos personales como inseguridad, timidez, falta de estima. Lo anteriormente expuesto, sugiere poner en práctica la asertividad como estrategia de mejoramiento para la comunicación, que de acuerdo a Rodríguez y Serralde (2007) significa afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, aplomo, verdad, comunicación segura y eficiente.

Consecuentemente, la asertividad se refiere a un estilo de comunicación que contrasta con un estilo agresivo, que obviamente da mayores y mejores resultados, ya que conduce al crecimiento personal. Según Bartlett (2000) ser asertivo se caracteriza por pedir lo que necesita, decir lo que le gusta o no, expresar, lo que siente cuando es necesario, quien tiene buenas relaciones consigo mismo y con los demás, se valoriza a sí mismo, valoriza a su prójimo y se siente valorizado.

Es evidente entonces que la asertividad es una estrategia comunicacional que se puede incorporar al plan gerencial de la organización, pero también es un valor, que forma parte del sistema de personalidad del individuo y de su diario proceder, es un

puente que se extiende entre el individuo y el entorno donde le toca comunicarse y desenvolverse.

Desde esta perspectiva, la asertividad y su vinculación con el éxito de las instituciones educativas implica observar el camino que éstas recorren hasta convertirse en organizaciones exitosas; haciendo énfasis en la fluidez de sus relaciones gerenciales con los intercambios comunicacionales; ya que en esos procesos de intercambios, asignan, delegan funciones, establecen compromisos, entre otras cosas se da la calidad comunicacional de la organización, la cual genera el sentido de pertenencia. A través de la comunicación motivadora, asertiva y eficaz, se predicen e interpretan comportamientos, se evalúan, planifican estrategias que movilizan el cambio, se proponen metas individuales y grupales en un esfuerzo.

En el caso de las instituciones educativas, las cuales tienen objetivos profesionales prefijados, que están enmarcados en la misión organizacional, respondiendo a una visión que en definitiva se convierte en la brújula que orienta, canaliza y promueve todas las acciones; referirse a los procesos comunicacionales asertivos, implica entender la comunicación como una oportunidad de encuentro con el otro, esto plantea una amplia gama de posibilidades de interacción en el ámbito laboral y social, porque es allí donde tiene razón de ser el intercambio humano, ya que es a través de esta que las personas logran el entendimiento, coordinación, cooperación, potenciando el crecimiento y desarrollo de la institución.

En el orden de las ideas anteriores hay algunos elementos que dan cuenta de la importancia que revisten los procesos comunicacionales asertivos, ejemplo claro de ello es interpretar a la comunicación como potenciadora de cambios, ya que la presencia de un ambiente comunicativo propiciador de un clima laboral agradable permite poner en marcha los ajustes que se requieren para responder con eficacia a las exigencias del mundo actual y futuro. Las organizaciones educativas deben tener sus propias estrategias comunicativas, a través de canales; lo cual le garantizan el dinamismo y fluidez en las respuestas del personal, sobre todo una verdadera política informativa que le garantice coherencia en las acciones realizadas dentro de la institución con la realidad del entorno.

Desde esta óptica, se observan en ciertas escuelas bolivarianas del Estado Zulia

en Venezuela, debilidades en aspectos referidos al clima laboral en cuanto a la comunicación durante su proceso, fallas en los mensajes y su forma de transmitirlos, interpretaciones erróneas sobre la realidad y dificultad en las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución educativa. En contraste, se identifican otros elementos que definen a estas escuelas con una capacidad de logro a nivel individual; aun cuando, los factores asociados a complementar este impulso motivador tales como salarios, ampliación y cubrimiento de expectativas grupales e individuales, metas organizativas que deben alcanzar a través de una administración por objetivos entre otros; no se generan en función del colectivo.

Del mismo modo, cabe destacar que para la institución educativa es fundamental una comunicación eficaz y eficiente porque de ésta depende el fortalecimiento de las relaciones con quienes se involucran en el cumplimiento de sus funciones. Por tal motivo, se plantea la interrogante de estudio referida a conocer ¿Cuál es la efectividad de la comunicación asertiva en el clima laboral de las escuelas? De esta manera el objetivo general es analizar la efectividad de la comunicación asertiva en el clima laboral de Escuelas Bolivarianas en el estado Zulia, como generadora de una mayor respuesta en los objetivos laborales (académicos), de tal forma que se respeten los límites de derecho de cada quien.

Los objetivos específicos permiten indagar la caracterización asertiva de la comunicación organizacional existentes en las Escuelas Bolivarianas, determinar el proceso de comunicación existente en estas escuelas, para contribuir con la sana autoestima, el respeto personal y límites de derecho de cada quien. Identificar los factores que intervienen en el clima laboral de las Escuelas Bolivarianas y por último establecer estrategias para lograr una efectiva comunicación asertiva en las Escuelas Bolivarianas del sector El Danto, municipio Lagunillas, apoyados en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

## **Marco Teórico Referencial**

**Comunicación Asertiva.** La comunicación permite conocer e identificar las apreciaciones del individuo, los sentimientos, emociones que facultan para interpretar un proceso que favorece la espontaneidad y el desarrollo de la investigación en los

seres humanos, exponiendo las divergencias del ser humano. Sobre el particular, Moles (2008), define la asertividad en la comunicación como "la expresión honesta y funcional de las emociones y sentimientos dirigidos a otras personas de tal forma que se respeten los límites de derecho de cada quien" (p. 225).

Este concepto, parte de la premisa que la aserción supone un repertorio de habilidades sociales en las cuales el individuo no sólo es espontáneo en la expresión de sus necesidades, sino que logra realizarlas sin gasto emocional innecesario, es decir, utilizando las respuestas mínimas necesarias. Es importante señalar, que la comunicación asertiva es una herramienta que favorece al profesional de la docencia en su rol laboral.

Igualmente, el docente manejando su dinámica comunicativa a través de la asertividad accederá a nivel personal y profesional funcionar conductualmente de forma operativa, de manera libre para manifestarse mediante palabras y actos adecuados con sus semejantes, con metas y prioridades que le lleven a la autorrealización, es decir, que se haga siempre valer y respetar sin violar los derechos de los demás.

Al respecto, Murillo (2009), revela que el mensaje de base sobre la asertividad, supone el desarrollo de un estilo de vida fundamentada en la valoración personal, el respeto a las personas y la no tolerancia a las acciones que impliquen el demérito de sí mismo. Se puede considerar en este sentido, la comunicación asertiva, como una habilidad social, necesaria en las instituciones educativas como entidades de servicio sociocultural.

Asimismo Riso (2008) describe la conducta asertiva como aquella que permite a la persona expresar adecuadamente (sin medir distorsiones cognitivas o ansiedad, combinando componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, así como también expresar sentimientos positivos) de acuerdo a sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta.

Particularmente en el aspecto educativo Silva (2010), define la comunicación asertiva en la escuela como una "forma de comunicarse e interactuar con el estudiante y el entorno, que permite ejercer un control disciplinario con firmeza y en forma directa, pero sin agredir y humillar" (p. 245). De manera tal, que se pueda sentir bien con ellos

misimos, sin albergar sentimientos de culpa, rechazo, decisiones, establecer límites o negar una cierta solicitud. Permite la expresión adecuada de las emociones diversas a las que suele enfrentarse el docente, pero a través de un comportamiento equilibrado, es decir, sin ofender ni permitir ser ofendido. Parte del principio de respeto a la persona, empezando por respetarse a sí mismo.

Se refiere a la manera como el docente, ejerce influencia positiva sobre el comportamiento de los estudiantes y de ellos mismos. Esta comunicación permite sentirse cómodos, pues ofrece una alternativa apropiada para enfrentar situaciones interpersonales conflictivas como: rechazar una petición, expresar desaprobación personal, ofrecer o recibir un halago, defender sus ideas, solicitar, exigir, increpar.

La comunicación asertiva se basa en transmitir de forma clara, concisa, rápida y contundente lo que se quiere, haciendo entender al máximo el mensaje de una forma clara con lo cual aumenta las expectativas de que el mensaje sea entendido y aceptado; obedece a las leyes del respeto personal y una sana autoestima. Es toda aquella comunicación que lleva a cabo una persona de forma que se hace valorar y respetar. Las personas tímidas, retraídas e incluso gran parte de la sociedad que no tiene por qué ser tímida se limitan mucho a la hora de ser asertivos.

Existen dos medios básicos de comunicación: el verbal y el no verbal. Caputo (2004) menciona que los profesionales deben poseer varias técnicas para comunicarse asertivamente en su organización. Se debe resaltar que en muchas ocasiones el uso de la asertividad va a ser utilizada dependiendo del momento, lugar, forma, medio e incluso la intensidad con que se emite la comunicación o el código.

Entre las técnicas de comunicación asertiva, Herrera (2007) menciona: *el disco rayado*, como la repetición de palabras que expresan los deseos, una y otra vez, sin alterarse, ante la insistencia de los otros por lograr los suyos. Otra de las técnicas es *el banco de niebla*, la cual puede utilizarse ante una crítica manipulativa, buscar algún punto limitado de verdad en lo que se está diciendo pero, conservando la postura. Se pueden utilizar las expresiones “Es posible que tengas razón, pero...”.

La asertividad permite decir lo que uno piensa y actuar en consecuencia, haciendo lo que se considera más apropiado para uno mismo, defendiendo los propios derechos, intereses o necesidades sin agredir u ofender a nadie, ni permitir ser

agredido u ofendido y evitando situaciones que causen ansiedad. Es una actitud intermedia entre una actitud pasiva o inhibida y otra actitud agresiva frente a otras personas, que además de reflejarse en el lenguaje hablado se manifiesta en el lenguaje no verbal, como en la postura corporal, en los ademanes o gestos del cuerpo, en la expresión facial, y en la voz. Impide en fin que se manipule a otros en cualquier aspecto, y se considera en definitiva, un factor decisivo en la conservación de la autoestima.

### **Factores que influyen en el Clima Laboral**

El clima laboral es el resultado de los diferentes factores objetivos de la realidad de la organización tales como la estructura, los procesos, los aspectos psicológicos y de comportamiento de los empleados. Según, Carvajal (2010) no existe un consenso en cuanto al significado del término clima organizacional, las definiciones giran alrededor de factores organizacionales puramente objetivos como estructura, políticas y reglas, hasta atributos percibidos tan subjetivos como la cordialidad y el apoyo; se supone además como una fuerza que influye en la conducta del empleado.

En este mismo orden de ideas es pertinente señalar, que el clima organizacional determina la forma en que el trabajador percibe sus labores diarias, rendimiento, productividad y satisfacción en sus tareas. Para Carvajal (2010), existen diversas variables que influyen en el clima laboral, entre las que destacan: alteración de las condiciones económicas, competencia, cambio de líderes, reestructuración, reducción, capacitación y los días de pago, los problemas con algún empleado, entre otras.

Del mismo modo, Brunet (2008) plantea “las organizaciones están caracterizadas por varias dimensiones susceptibles de afectar el comportamiento de los individuos” (p. 123). Las características individuales de un trabajador actúan como un filtro a través del cual los objetivos de la organización y los comportamientos de los individuos que la conforman son interpretados y analizados para constituir la percepción del clima en la organización.

Además, si las características psicológicas de los trabajadores, como las actitudes, las percepciones, la personalidad, los valores, el nivel de aprendizaje sirven



para interpretar la realidad que los rodea, éstas también se ven afectadas por los resultados obtenidos en la organización, de esto se infiere que el clima organizacional es un fenómeno en el que los resultados obtenidos por las organizaciones condiciona el clima de los mismos trabajadores.

Para medir el clima laboral, generalmente se utilizan escalas de evaluación, no obstante, Rubio (2010) propone una serie de aspectos evaluables como las relaciones, remuneración, condiciones físicas, entre otros aspectos. Para este caso particular en la investigación se mencionan los enfoques que más se acerque a las organizaciones educativas.

*Condiciones físicas.* Contempla las características medioambientales en las que se desarrolla el trabajo: iluminación, sonido, distribución de espacios, ubicación (situación) de personas, utensilios, maquinas, herramientas, equipos de oficina, entre otros. Por ejemplo se ha demostrado científicamente que las mejoras hechas en la iluminación aumentan significativamente la productividad, así como también mejora la capacidad del personal que desempeña labores donde se involucre la lectura de textos u otros.

*Relaciones.* Según Rubio (2010), esta escala evalúa tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos en el ámbito de las relaciones. Con los resultados obtenidos se diseñan sociogramas que reflejan: cantidad de relaciones que se establecen, número de amistades; quiénes no se relacionan nunca aunque trabajen codo con codo, cohesión entre los diferentes subgrupos, entre otros. Del mismo modo, el grado de madurez, respeto, manera de comunicarse unos con otros, colaboración o falta de compañerismo, confianza, todo ello son aspectos de suma importancia.

*Organización.* Este aspecto considera la creación de una estructura que determine las jerarquías necesarias y agrupación de actividades, con el fin de simplificar las mismas y sus funciones dentro del grupo social. Esencialmente, la organización nace de la necesidad humana de cooperar para obtener sus fines personales, por razón de sus limitaciones físicas, biológicas, psicológicas y sociales. En la mayor parte de los casos, esta cooperación puede ser más productiva o menos costosa si se dispone de una estructura de organización, entonces se dice que con buen personal cualquier organización funciona.

*Reconocimiento.* Se evidencia en un sistema de reconocimiento del trabajo bien hecho. Es fácil reconocer el prestigio de quienes lo ostentan habitualmente, pero cuesta más ofrecer una distinción a quien por su rango no suele destacar. Cuando nunca se reconoce un trabajo bien hecho, aparece la apatía y el clima laboral se deteriora progresivamente. De igual modo, puede expresarse como el grado en que los individuos perciben que son reconocidos y recompensados por un buen trabajo y que esto se relaciona con diferentes niveles de desempeño. De esta situación no escapa el personal de las instituciones educativas, el cual al no sentirse reconocido por sus logros a nivel educacional, están propensos al bajo rendimiento.

*Remuneraciones.* El sistema de remuneración es fundamental. Los salarios medios y bajos con carácter fijo no contribuyen al buen clima laboral, porque no permiten una valoración de las mejoras ni de los resultados. Hay una peligrosa tendencia al respecto: la asignación de un salario inmóvil, inmoviliza a quien lo percibe. En el caso educacional, este factor influye notablemente en problemas institucionales, debido al tipo de salario que perciben los trabajadores del sector educativo.

*Igualdad.* Para Rubio (2010), la igualdad es un valor que mide si todos los miembros de una organización o institución son tratados con criterios justos. La escala permite observar si existe algún tipo de discriminación. Cabe destacar que el *amiguismo*, *enchufismo* así como también la ausencia de criterios ponen en peligro el ambiente de trabajo sembrando desconfianza. Este es un problema global, que si bien algunas de las formas más flagrantes de discriminación en el trabajo pueden haber disminuido, muchas continúan siendo un elemento cotidiano y permanente en el lugar de trabajo o están tomando nuevas y más sutiles formas.

Del mismo modo, esta situación se cree es responsable de la constante discriminación a los prejuicios, estereotipos e instituciones con prejuicios que han resistido a décadas de esfuerzos legislativos y medidas políticas sesgadas adoptadas por los gobiernos, organizaciones, instituciones, trabajadores y asociaciones civiles contra la desigualdad de trato en el trabajo.

### **Aspecto metodológico**

La investigación se desarrolla a través de una visión paradigmática positivista en un estudio de corte cuantitativo, de nivel descriptivo explicativo que se extiende a un diseño de campo, no experimental, transeccional.

La población estuvo conformada por 153 docentes y 15 directivos de diez escuelas ubicadas en el sector El Danto, Municipio Lagunillas del Estado Zulia, Venezuela para un total de 168 individuos. Asimismo, la muestra como subgrupo de la población, en el caso de los directivos se consideró el 100% por tratarse de una población pequeña, definiéndola como censo poblacional, esto basado en lo fundamentado por Tamayo y Tamayo (2008:) quien establece que “el recuento de todos los elementos de la población son importantes para llevar a cabo el estudio” (p. 185).

Igualmente, se hace uso del muestreo probabilístico de tipo azar simple para el personal docente (153 sujetos), el cual, por hacerse al azar, dio a todos los miembros de la población la misma oportunidad de ser seleccionados como integrantes de la muestra (Hurtado y Toro, 2007); resultando según la fórmula de Sierra Bravo (2007) en un total de 61 maestros, para el total de 76 individuos de muestra.

Se utilizó como técnica de recolección de información la encuesta, por cuanto se consideró la más apropiada para recoger los datos relacionados con opiniones de la población; mientras que el instrumento fue un cuestionario denominado COMASER estructurado con escala tipo Likert y alternativas: Siempre (5), Casi siempre (4), Algunas veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1), el cual se diseñó bajo. Este fue validado por cinco especialistas en el área de gerencia de metodología y doctores de diversas áreas con conocimiento específico en educación quienes determinaron su validez total.

Por otra parte, la confiabilidad se realizó a través del método del coeficiente de Alfa Cronbach aplicada a los datos recolectados en una prueba piloto a diez sujetos donde se obtuvo un coeficiente de 0,88; indicando que la magnitud de confiabilidad del instrumento es muy alta. Como técnica de análisis de datos, se recurre a la estadística descriptiva, aplicando el análisis y comparación de medias, en la que resulta el Anova de los factores. La información tabulada, se transfiere a cuadros frecuenciales y gráficos porcentuales.

## Resultados del estudio

En esta sesión se presentan y analizan los resultados del estudio, obtenidos a través de la aplicación del cuestionario aplicado y procesado por medio de estadística descriptiva. En este marco, el análisis se realizó por dimensiones e indicadores a fin de establecer la situación actual dentro del contexto objeto de investigación, consecuentemente desarrollando una propuesta para el mejoramiento de la misma. Igualmente, para el análisis y discusión de los datos, se consideró las variables en conformidad con los indicadores que inciden en la determinación de los resultados, para el cual se construyeron matrices de análisis para la interpretación de los datos.

**Tabla 1**  
**Comunicación organizacional**

| Comunicación organizacional                                 |    | ALTERNATIVAS DE RESPUESTA |      |              |      |                             |       |            |       |       |      | MEDIA ARITMÉTICA POR INDICADOR |      |
|-------------------------------------------------------------|----|---------------------------|------|--------------|------|-----------------------------|-------|------------|-------|-------|------|--------------------------------|------|
|                                                             |    | SIEMPRE                   |      | CASI SIEMPRE |      | ALGUNAS VECES               |       | CASI NUNCA |       | NUNCA |      |                                |      |
|                                                             |    | Dir                       | Doc  | Dir          | Doc  | Dir                         | Doc   | Dir        | Doc   | Dir   | Doc  | Dir                            | Doc  |
| Características asertivas en la Comunicación organizacional | fa | 40                        | 28   | 37           | 31   | 13                          | 143   | 0          | 150   | 0     | 14   | 4,30                           | 2,75 |
|                                                             | f% | 44,44                     | 7,65 | 41,11        | 8,47 | 14,44                       | 39,07 | 0,00       | 40,98 | 0,00  | 3,83 |                                |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Directivos):              |    |                           |      |              |      | Comunicación organizacional |       |            |       |       |      | 4,30                           |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Docentes):                |    |                           |      |              |      |                             |       |            |       |       |      | 2,75                           |      |

Fuente: Gómez, Angulo y González (2017)

Para la dimensión Comunicación organizacional en su indicador Características asertivas, las respuestas por parte de los directivos evidencian una tendencia hacia la alternativa siempre, con una frecuencia porcentual de 44%; indicando que siempre se solucionan los conflictos, estableciendo vínculos sociales en la comunidad educativa, además, algunas veces se transmiten mensajes predominantemente relacionados con la ejecución de órdenes de trabajo, ocultando datos de carácter institucional.

Igualmente, los datos demuestran que siempre se retroalimentan las comunicaciones sobre los problemas de la institución, permitiendo plantearse sugerencias para la solución de problemas. Asimismo, casi siempre al trabajar en equipo las relaciones interpersonales son efectivas. Por último, siempre la comunicación existente entre las áreas de trabajo y los niveles organizacionales permite rapidez en los mensajes, estableciendo relaciones sociales que propician una comunicación que permite desarrollar percepciones sobre el rol desempeñado.

No obstante, en opinión de los docentes estos resultados son opuestos evidenciando una conducta donde se considera la comunicación organizacional en condiciones deficientes y falta de consenso ante las declaraciones. Se evidenció una tendencia hacia la alternativa de respuesta casi nunca, con una frecuencia porcentual de 41% para el mismo indicador, revelando que casi nunca la comunicación existente mejora el desempeño con el propósito de aumentar la percepción de satisfacción laboral y mantiene una apreciación de debilidad en la garantía de que produzca interrelación entre los actores educativos.

Por otra parte, solo algunas veces al trabajar en equipo en la institución educativa las relaciones interpersonales son efectivas, como tampoco, la comunicación existente entre las áreas de trabajo y los niveles organizacionales permite rapidez en los mensajes. Por último, casi nunca se establecen relaciones sociales que propician una comunicación que permite desarrollar percepciones sobre el rol a ejecutar. Este indicador obtuvo un promedio de 4.3; para los directivos indicando que este posee muy alta presencia; y 2.7 para los docentes exponiendo que tiene presencia moderada.

En la Tabla 2 se observa para el indicador *Transmisión de información*, una tendencia de respuesta hacia la alternativa *siempre* por parte de los directivos, con una frecuencia porcentual de 53.3%; exponiendo que siempre se transmite información de manera que esta pueda mejorar el desempeño aumentando la percepción de satisfacción laboral de todo el personal que conforma la institución educativa al estar enterado de todo lo que necesita saber para llevar a cabo su trabajo.

**Tabla 2**  
**Proceso de Comunicación**

| Proceso de Comunicación                        |    | ALTERNATIVAS DE RESPUESTA |       |              |       |                         |       |            |       |       |      | MEDIA ARITMÉTICA POR INDICADOR |      |
|------------------------------------------------|----|---------------------------|-------|--------------|-------|-------------------------|-------|------------|-------|-------|------|--------------------------------|------|
|                                                |    | SIEMPRE                   |       | CASI SIEMPRE |       | ALGUNAS VECES           |       | CASI NUNCA |       | NUNCA |      |                                |      |
|                                                |    | Dir                       | Doc   | Dir          | Doc   | Dir                     | Doc   | Dir        | Doc   | Dir   | Doc  | Dir                            | Doc  |
| Transmisión de información                     | fa | 8                         | 3     | 7            | 5     | 0                       | 17    | 0          | 36    | 0     | 0    | 4,53                           | 2,59 |
|                                                | f% | 53,33                     | 4,92  | 46,67        | 8,20  | 0,00                    | 27,87 | 0,00       | 59,02 | 0,00  | 0,00 |                                |      |
| Percepción                                     | fa | 11                        | 3     | 4            | 10    | 0                       | 22    | 0          | 21    | 0     | 5    | 4,73                           | 2,75 |
|                                                | f% | 73,33                     | 4,92  | 26,67        | 16,39 | 0,00                    | 36,07 | 0,00       | 34,43 | 0,00  | 8,20 |                                |      |
| Emisor                                         | fa | 11                        | 3     | 4            | 7     | 0                       | 14    | 0          | 32    | 0     | 5    | 4,73                           | 2,52 |
|                                                | f% | 73,33                     | 4,92  | 26,67        | 11,48 | 0,00                    | 22,95 | 0,00       | 52,46 | 0,00  | 8,20 |                                |      |
| Codificación - Decodificación                  | fa | 11                        | 3     | 4            | 7     | 0                       | 32    | 0          | 14    | 0     | 5    | 4,73                           | 2,82 |
|                                                | f% | 73,33                     | 4,92  | 26,67        | 11,48 | 0,00                    | 52,46 | 0,00       | 22,95 | 0,00  | 8,20 |                                |      |
| Mensaje                                        | fa | 5                         | 7     | 10           | 8     | 0                       | 32    | 0          | 14    | 0     | 0    | 4,33                           | 3,13 |
|                                                | f% | 33,33                     | 11,48 | 66,67        | 13,11 | 0,00                    | 52,46 | 0,00       | 22,95 | 0,00  | 0,00 |                                |      |
| Medio de comunicación                          | fa | 11                        | 3     | 4            | 0     | 0                       | 46    | 0          | 12    | 0     | 0    | 4,73                           | 2,90 |
|                                                | f% | 73,33                     | 4,92  | 26,67        | 0,00  | 0,00                    | 75,41 | 0,00       | 19,67 | 0,00  | 0,00 |                                |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Directivos): |    |                           |       |              |       | Proceso de Comunicación |       |            |       |       |      | 4,63                           |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Docentes):   |    |                           |       |              |       |                         |       |            |       |       |      | 2,79                           |      |

Fuente: Gómez, Angulo y González (2017)

Del mismo modo, para este indicador se evidenció en los docentes una tendencia hacia la alternativa *casi nunca* con una frecuencia porcentual de 59%, señalando que casi nunca la información que se transmite es suficiente para influir en un mejor desempeño y aumentar la percepción de satisfacción laboral. El promedio

para este indicador es 4.53 para los directivos indicando muy alta presencia y 2.59 para los docentes, indicando baja presencia del mismo.

En cuanto al Indicador *Percepción*, los resultados evidencian mayor porcentaje de respuesta en siempre, con una frecuencia porcentual de 73% para los directivos, quienes indicaron que siempre la comunicación existente en la institución educativa es percibida como garantía de la interrelación entre los actores de la misma. Por su parte, los docentes demostraron con 36% que algunas veces perciben en la comunicación la garantía de la interrelación entre los actores educativos. El promedio de este indicador es de 4.73; según los datos obtenidos por parte de los directivos indicando muy alta presencia y de 2.75 para los docentes lo cual indica presencia moderada.

En el indicador *Emisor*, las respuestas contrastadas siguen indicando oscilación de opiniones entre los actores educativos, por cuanto 73% de los directivos responden que siempre las informaciones emitidas en la institución educativa son enviadas por canales apropiados a fin de obtener mejores resultados. Mientras que 52% de los docentes refieren que casi nunca; el emisor de informaciones las envía debidamente por canales apropiados a fin de obtener mejores resultados. El promedio de este indicador es 4.53 según los datos aportados por los directivos y de 2.52 para los docentes, observándose que para los primeros existe muy alta presencia y los segundos baja presencia.

Desde otra perspectiva, los resultados del indicador codificación-decodificación del proceso de comunicación, expuesto por Fernández (2009) como la sucesión de procedimientos operativos de un sistema de transmisión de señales; se revelan con una conducta positiva en el estrato de directivos con una frecuencia porcentual de 73% al afirmar que la fidelidad de la transmisión de mensajes supera los efectos de distorsión que pueden sufrir en el camino. No obstante, en el estrato de docentes, 52% se inclinan a opinar que solo algunas veces se puede evidenciar este proceso. Este indicador arrojó para los directivos un promedio de 4.73, lo cual indica para ellos muy alta presencia del mismo, en cuanto a los docentes presencia moderada con un promedio de 2.82.

Para el indicador *Mensaje*, 77% de directivos refieren que casi siempre existe una tendencia a interactuar de manera respetuosa ante cualquier mensaje que sea

enviado por las partes involucradas. Para un porcentaje mayoritario de 52% de docentes este aspecto se cumple algunas veces. De tal manera, que el promedio obtenido por este indicador es 4.33 para los directivos, indicando muy alta presencia del indicador y 3.13 para los docentes, lo cual indica presencia moderada.

Finalmente, en el indicador *Medio de comunicación*, 73% de los directivos señalan que siempre el canal de comunicación es el más adecuado para el mensaje, realizándose de manera que prevalezca el respeto entre los actores educativos. Mientras que 75% de los docentes refieren que este aspecto es evidenciado algunas veces en el proceso de comunicación que se desarrolla en la escuela. El promedio obtenido por este indicador es 4.73 para los directivos señalando muy alta presencia y 2.9 para los docentes indicando presencia moderada.

En consecuencia, para la dimensión *Proceso de comunicación*, los resultados evidencian una tendencia hacia la respuesta siempre, para esta dimensión por parte de los directivos indicando muy alta presencia con un promedio de 4.63. Asimismo, el promedio para los docentes es 2.9; indicando presencia moderada; es de hacer notar, según los sujetos estudiados existen diferencias notables referente a la utilización del proceso de comunicación en las diferentes escuelas investigadas, lo cual es indicativo que entre directivos y docentes no existe una comunicación eficiente.

En cuanto a la dimensión *Factores que influyen en el clima laboral* (ver tabla 3), los resultados evidencian una tendencia hacia la respuesta siempre para esta dimensión por parte de los directivos, indicando muy alta presencia con un promedio de 4.42. Asimismo, el promedio para los docentes es 2.67 indicando presencia moderada; observando así que entre los sujetos estudiados existen diferencias notables referente a la manera como perciben el clima laboral existente en las escuelas ubicadas en el sector El Danto, municipio Lagunillas del estado Zulia.



**Tabla 3**  
**Factores que influyen en el Clima Laboral**

| Factores que influyen en el Clima Laboral      |    | ALTERNATIVAS DE RESPUESTA |      |              |       |                                           |       |            |       |       |       | MEDIA ARITMÉTICA POR INDICADOR |      |
|------------------------------------------------|----|---------------------------|------|--------------|-------|-------------------------------------------|-------|------------|-------|-------|-------|--------------------------------|------|
|                                                |    | SIEMPRE                   |      | CASI SIEMPRE |       | ALGUNAS VECES                             |       | CASI NUNCA |       | NUNCA |       |                                |      |
|                                                |    | Dir                       | Doc  | Dir          | Doc   | Dir                                       | Doc   | Dir        | Doc   | Dir   | Doc   | Dir                            | Doc  |
| Condiciones físicas                            | fa | 19                        | 6    | 11           | 28    | 0                                         | 44    | 0          | 34    | 0     | 10    | 4,63                           | 2,89 |
|                                                | f% | 63,33                     | 4,92 | 36,67        | 22,95 | 0,00                                      | 36,07 | 0,00       | 27,87 | 0,00  | 8,20  |                                |      |
| Relaciones                                     | fa | 19                        | 6    | 11           | 26    | 0                                         | 64    | 0          | 26    | 0     | 0     | 4,63                           | 3,10 |
|                                                | f% | 63,33                     | 4,92 | 36,67        | 21,31 | 0,00                                      | 52,46 | 0,00       | 21,31 | 0,00  | 0,00  |                                |      |
| Organización                                   | fa | 23                        | 3    | 4            | 13    | 3                                         | 67    | 0          | 39    | 0     | 0     | 4,67                           | 2,84 |
|                                                | f% | 76,67                     | 2,46 | 13,33        | 10,66 | 10,00                                     | 54,92 | 0,00       | 31,97 | 0,00  | 0,00  |                                |      |
| Reconocimiento                                 | fa | 8                         | 6    | 7            | 5     | 3                                         | 27    | 7          | 70    | 5     | 14    | 3,20                           | 2,34 |
|                                                | f% | 26,67                     | 4,92 | 23,33        | 4,10  | 10,00                                     | 22,13 | 23,33      | 57,38 | 16,67 | 11,48 |                                |      |
| Remuneraciones                                 | fa | 12                        | 3    | 15           | 3     | 3                                         | 14    | 0          | 82    | 0     | 20    | 4,30                           | 2,07 |
|                                                | f% | 40,00                     | 2,46 | 50,00        | 2,46  | 10,00                                     | 11,48 | 0,00       | 67,21 | 0,00  | 16,39 |                                |      |
| Igualdad                                       | fa | 11                        | 8    | 4            | 30    | 0                                         | 60    | 10         | 24    | 5     | 0     | 3,20                           | 3,18 |
|                                                | f% | 36,67                     | 6,56 | 13,33        | 24,59 | 0,00                                      | 49,18 | 33,33      | 19,67 | 16,67 | 0,00  |                                |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Directivos): |    |                           |      |              |       | Factores que influyen en el Clima Laboral |       |            |       |       |       | 4,42                           |      |
| Media Aritmética de la Dimensión (Docentes):   |    |                           |      |              |       |                                           |       |            |       |       |       | 2,67                           |      |

Fuente: Gómez, Angulo y González (2017)

Para el indicador *Condiciones físicas*, 63% de directivos refieren que el ambiente en el cual se desempeñan las actividades, siempre es acorde a los requerimientos recibiendo estimulación dentro del proceso laboral para emprender acciones académicas. Por su parte, 36% de los docentes señalan que algunas veces

perciben el ambiente de manera propicia para laboral adecuadamente. El promedio para este indicador es 4.63 para los directivos lo cual indica muy alta presencia y 2.89 para los docentes indicando presencia moderada.

En lo que respecta al indicador *Relaciones*, 63% de los directivos expresan que la calidad en las relaciones humanas dentro de la institución educativa siempre es percibida entre los miembros de la institución, además de la existencia de un ambiente de trabajo grato. Por su parte, 55% de los docentes refieren que esto se observa solo algunas veces. Este indicador obtuvo un promedio de 4.63 para los directivos indicando muy alta presencia y 3.1 para los docentes, mostrando presencia moderada del mismo.

El indicador *Organización* registra datos emitidos por el personal directivo con 76% exponiendo que el personal en general siempre coopera para obtener fines institucionales, a través de las directrices educativas logrando un sistema de comunicación que promueve los objetivos. Mientras que con la misma tendencia de los indicadores anteriores, el estrato de docentes asevera con 55% de respuestas que solo algunas veces esta organización es percibida en el clima laboral. El promedio de este indicador es 4.67; según los datos obtenidos de los directivos indican muy alta presencia y 2.84 para los docentes, indicando presencia moderada.

En el caso del indicador *Reconocimiento* se observan porcentajes de opiniones repartidas de manera semejante entre todas las alternativas de parte de los directivos, sin embargo, el mayor número de respuestas se registra en la alternativa siempre, (aun cuando es de 26% diferente a la tendencia que se venía observando en otros aspectos encuestados) indicando que la institución educativa aplica en forma planificada un sistema de reconocimiento por el trabajo bien realizado, esto es algo que en el caso de las escuelas públicas no está supeditado a la dirección de la institución sino al sistema educativa a través de la cartera ministerial quienes deciden la remuneración y bonificación del personal en sus nóminas, lo que si depende del directivo es la evaluación para que las recompensas remuneradas sean conocidas en el Ministerio. Por ello, probablemente el personal docente responde 57% que casi nunca la institución educativa planifica los reconocimiento por el trabajo bien realizado, igualmente al no sentirse reconocido por sus logros a nivel educacional, opinan que pudieran estar propenso al bajo rendimiento. El promedio para este indicador es 3.20; los datos

obtenidos por parte de los directivos indican presencia moderada y 2.34 para los docentes baja presencia.

El indicador *Remuneración* está altamente vinculado al anterior por cuanto como ya se explicó; de las evaluaciones procedentes de los directivos de las escuelas provienen los reconocimientos y en muchos casos las remuneraciones en bonificaciones de parte del Ministerio, en tal sentido las respuestas de 50% de los encuestados evidencian que casi siempre la institución educativa reconoce los méritos con remuneraciones o incentivos del tipo económico, aunque casi siempre se observan políticas salariales sobre la base de parámetros de eficacia dirigidos por el Sistema educativo.

Por otra parte, para 67% de los docentes refieren que casi nunca la institución educativa reconoce los méritos con remuneraciones o incentivos del tipo económico, así como tampoco se observan políticas salariales sobre la base de parámetros de eficacia que satisfagan las expectativas del personal. El promedio de este indicador es 4.30 según los datos aportados por los directivos y de 2.07 por los docentes, observándose que para los primeros existe muy alta presencia y los segundos baja presencia.

En cuanto al indicador *Igualdad*, los resultados revelan una tendencia hacia la respuesta siempre, con una frecuencia porcentual de 36% para los directivos, quienes indicaron que todos los miembros de la institución educativa siempre son tratados con criterios justos, evitando la discriminación así como desigualdad de trato en el trabajo. Los docentes por su parte, con 49% manifiestan que algunas veces se puede observar la igualdad de trato hacia el personal, sin embargo, existen focos de preferencia o favoritismo que pudiera eclipsar este aspecto. Este indicador arrojó para los directivos un promedio de 3.20; lo cual indica presencia moderada; para los docentes se obtuvo un promedio de 3.18 observándose también presencia moderada.

El clima laboral, según, Carvajal (2010) es el resultado de los diferentes factores objetivos de la realidad de la organización tales como la estructura, los procesos, los aspectos psicológicos y de comportamiento de los empleados; por ello en la realidad encontrada en la presente investigación se evidencia la falta de consenso en las opiniones de acuerdo a la percepción de cada estrato, razón por la cual se entiende

que existe una alta necesidad de comunicación que en todo caso deberá ser asertiva para eliminar las barreras que les están impidiendo entrar en adhesión de acuerdos para estudiar la mejor forma de llegar a un clima laboral de calidad y tendiente al éxito organizacional.

### **Discusión de los resultados**

La discusión de los resultados generada del análisis estadístico se contrasta en esta sección con los datos obtenidos en otras investigaciones similares como antecedentes de estudio que permiten corroborar en otros ámbitos, la problemática planteada inicialmente. Bajo estos parámetros y con una visión focalizada en las dimensiones e indicadores analizados, se evidenció discrepancia de opiniones entre los estratos de la muestra, observando que en las escuelas estudiadas, tanto las características asertivas de la comunicación organizacional, el proceso de comunicación y los factores que influyen en el clima laboral, directivos y docentes sujeto a estudio, difieren con respecto a la presencia de estos y por ende se determinó que existe dificultades en la comunicación. Es de hacer notar que para los directivos encuestados la presencia de la comunicación asertiva en las instituciones educativas estudiadas es muy alta, en cambio para los docentes en las mismas instituciones la variable estudiada posee presencia moderada.

Tales resultados concuerdan con las conclusiones a las que llegó Mayorca (2010) en su investigación sobre “Influencia de los estilos de Comunicación Asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar”, realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva – Colombia. A través de la cual se demostró que la escuela es un escenario de la vida social donde los procesos educativos de los maestros tienen un profundo carácter comunicativo y las instituciones no han reconocido la importancia que cumple la comunicación en procesos como el desarrollo de la personalidad, socialización y aprendizaje, así como en la presente investigación aunado a la necesidad de que esta comunicación sea asertiva para el desarrollo de un clima laboral saludable en las organizaciones. De igual forma, se estableció que tanto docentes como estudiantes y el resto de los actores educativos frecuentemente utilizan medios de comunicación indirecta alternos al verbal, no permitiendo un adecuado proceso de

interacción personal. Se evidenció en el estudio que con una adecuada intervención se optimizan los canales comunicativos mejorando así el desempeño.

Siguiendo con la discusión de resultados en cuanto a los objetivos de investigación, en primer lugar se destaca que la comunicación cuando se aplica en las organizaciones es denominada comunicación organizacional. Esta comunicación que actúa en la presente investigación como la primera dimensión en estudio, con sus características asertivas; se da naturalmente en toda organización, cualquiera que sea su tipo o su tamaño y en consecuencia no es posible imaginar una organización sin comunicación. Fernández (2009), bajo su perspectiva, indica que la comunicación organizacional es el conjunto total de mensajes que se intercambian entre los integrantes de una organización, entre ésta y su medio.

Además, la comunicación organizacional se entiende también como un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a facilitar, agilizar el flujo de mensajes que se dan entre los miembros de la organización, o entre ésta y su medio; o bien, a influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente con sus objetivos. Ésta involucra permanentemente a todo el personal por lo cual es importante que sea percibida de la mejor manera por todos y cuando no sea así, se tenga la suficiente asertividad para plantear las fallas en la misma.

Por otra parte, los resultados en cuanto al proceso de comunicación evidenció que por parte de los directivos casi todos los indicadores están correctamente desarrollados en la escuela, con una ligera variación de opinión en el indicador *Mensaje*; mientras que para los docentes, sus señalamientos oscilan entre algunas veces y casi nunca, esta última en el indicador transmisión de información y en la eficacia del emisor. Todo ello demuestra la necesidad de una mejor capacitación de ambos estratos en competencias que les permitan manejar la asertividad en el trato, tal como lo expresa Villalobos (2011) en su investigación sobre *Competencias del gerente educativo y comunicación asertiva en organizaciones educativas* donde concluyó que existía una correlación positiva considerable entre las variables estudiadas, lo que indica que a mayor proporción de las competencias del gerente educativo mayor proporción de la comunicación asertiva. Esto refleja que en la medida que aumente las

competencias del gerente educativo en esa medida aumenta su comunicación asertiva al otorgar atención particular a las capacidades, lo cual se estima necesario para dar respuesta a los requerimientos de los planteles. Se recomendó, incrementar los canales de comunicación para la emisión de opiniones asertivas que induzcan a la unificación de criterios entre el personal, creando condiciones para socializar las ideas y tomas de decisiones emprendidas.

En torno a la dimensión de los factores que intervienen en el clima laboral de las escuelas, los resultados demuestran con mayor énfasis la importancia de la asertividad que permita comunicarse a todo el personal manifestando de la mejor manera todas sus inquietudes en cuanto al ambiente, relaciones, organización, reconocimientos, remuneración e igualdad de trato. Sobre todo en el reconocimiento y remuneración donde las respuestas dadas por los docentes demuestran poca satisfacción, sin embargo, las explicaciones realizadas por los directivos al respecto, bien pudieran aclarar sus dudas y expectativas, solo faltaría poner en práctica la comunicación asertiva. Así como lo recomienda Perdomo (2010) en su trabajo de investigación *Desarrollo organizacional y comunicación asertiva del docente en instituciones educativas*, donde se evidenció correlación positiva significativa, entre las variables estudiadas lo cual resulta fundamental dentro de las instituciones educativas. Por tanto, se recomienda implementar lineamientos teóricos para promover el desarrollo organizacional en dichas instituciones teniendo como base la comunicación asertiva entre el personal docente y directivo de estas.

Evidentemente, los alcances a los que se llegó en el desarrollo de la investigación son de gran importancia para la gestión educativa en cuanto a *Comunicación* se refiere, identificando con estas, nuevas propuestas de investigación dirigidas a una formación en acción participativa sobre comunicación asertiva en las escuelas, que permita involucrar a todos los entes educativos de manera profunda en todos los aspectos de una comunicación más realista y plena de intereses humanos de convivencia y comprensión.

## **Conclusiones**

Al llegar a las conclusiones de la investigación, se logró responder a la interrogante original de la misma sobre ¿Cuál es la efectividad de la comunicación asertiva en el clima laboral de las escuelas? para lo cual se desarrolló el objetivo general que permitió analizar tal efectividad determinando que aunque los directivos no han aceptado totalmente las fallas en la comunicación asertiva, los docentes manifiestan la necesidad de lograr la transmisión clara, concisa y rápida de las informaciones por parte de pares y gerencia, con ciertas características de la comunicación organizacional que permita el entendimiento sano y respetuoso. En tal sentido, se confirma la confrontación de opiniones entre los actores educativos respecto a la comunicación asertiva en las instituciones educativas.

En el primer objetivo específico sobre indagar la caracterización asertiva de la comunicación organizacional existentes en las Escuelas Bolivarianas, se pudo discurrir en las opiniones optimistas de los directivos en cuanto a la asertividad al solucionar conflictos, establecer vínculos sociales en la comunidad educativa, retroalimentación de las comunicaciones sobre los problemas de la institución y relaciones interpersonales efectivas en los equipos de trabajo; no así en las consideraciones de las respuestas de los docentes, las cuales se ubicaron en su mayoría en opiniones de presencia deficiente en todos los aspectos señalados de la comunicación organizacional.

Por otra parte, al determinar el proceso de comunicación existente en estas escuelas, para contribuir con la sana autoestima, el respeto personal y límites de derecho de cada quien; se percibe eficiente y efectivo por parte de los directivos, mientras que los docentes tienden a señalar fallas en todos los elementos del proceso principalmente en la transmisión de información y en los atributo del emisor.

Seguidamente se concluye en el tercer objetivo específico al identificar los factores que intervienen en el clima laboral de las Escuelas Bolivarianas que por parte de los directivos entre las condiciones físicas, relaciones, organización, reconocimiento e igualdad, todos están en condiciones positivas; no obstante el aspecto de remuneraciones cambia levemente su opinión pero aún se mantiene en un margen de efectividad. Mientras que para los docentes, la mayor parte de los factores los están percibiendo como positivos solo algunas veces en contraste con el aspecto de la

remuneración que casi nunca es percibida en conformidad.

Como se ha venido explicando a lo largo del estudio el mayor énfasis que se hace en los resultados analizados tiene que ver con la discrepancia de opiniones entre directivos y docentes donde se manifiestan distintas percepciones, las cuales no han sido aclaradas de manera asertiva, quizás por no manejar competitivamente estrategias para lograr una efectiva comunicación, como en efecto se desarrolla en la investigación como último objetivo específico al generar una serie de lineamientos de acción estratégica para incorporarlas al recurso humano necesario, idóneo, capaz de poder llevar a cabo una transformación, que en todo caso, se propone desarrollar apoyados en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

En las organizaciones educativas la proyección y su propio dinamismo interno están supeditadas a la importancia que se le dé dentro de la estructura organizacional al establecimiento de un sistema de comunicaciones e información donde destaque la asertividad como característica, en tanto que los procesos comunicacionales en instituciones exitosas promueven la participación, integración y convivencia en el marco de la cultura organizacional; donde cobra sentido el ejercicio de funciones, además del reconocimiento de las capacidades individuales y grupales.

### **Lineamientos recomendados**

Como alternativa para aplicar estrategias comunicacionales en el mejoramiento de las relaciones personales se estiman los Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), donde tanto directivos como docentes logren estar a la par de la transformación en sus funciones más centrales garantizando la calidad de sus procesos informacionales, a través de un servicio bibliotecario que apoye las funciones de docencia, investigación y extensión para lo cual es básico el proceso de difusión. De esta manera, el objetivo de la propuesta por medio de lineamientos operativos es mejorar la comunicación asertiva en el clima laboral de las Escuelas Bolivarianas con estrategias informativas o de capacitación en el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA). Por lo cual se sugieren aspectos relevantes para el desarrollo del personal educativo involucrado, llevando a la implantación de sistemas para lograr que este mantenga una actitud positiva referente a las labores desarrolladas.



En primer lugar, es necesario dirigir eficientemente y mantener informado al personal directivo y docente sobre destrezas, habilidades y conocimientos exigidos para un desempeño eficaz de la labor educativa, así como también desde el punto de vista personal y profesional.

Realimentar conocimientos, normas, procedimientos, procesos y técnicas educativas, dirigido a personal directivo y docente de la institución, para satisfacer necesidades y expectativas del quehacer educativo y así lograr una calidad del proceso enseñanza-aprendizaje excelente.

Comprometer a todo el personal directivo y docente al mejoramiento continuo a través del trabajo en equipo mediante los lineamientos del CRA, para la solución de problemas mediante el uso de los procedimientos apropiados.

Elaborar e implementar un programa orientado a evaluar y corregir el desempeño laboral del personal directivo y docente de la institución educativa, para asegurar el mejoramiento continuo en los mismos, de acuerdo a las capacidades individuales. Se sugiere asimismo, tomar en consideración la implementación de prácticas vivenciales asertivas a partir de la experiencia laboral y de un conocimiento propio sobre sus valores, sentimientos y acciones.

A manera de corolario se resalta la necesidad de crear talleres prácticos vivenciales, bajo la conducción de un coach organizacional o del coordinador del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), con el propósito de promover el crecimiento personal y social del talento humano tanto directivo como docente que se mantenga suficientemente motivado para un desempeño eficiente y eficaz, que conduzca al logro de los objetivos educacionales, así como también hacia las metas de la institución, al mismo tiempo lograr satisfacer tanto expectativas como aspiraciones de sus integrantes.

## Referencias

- Bandeira, M. (2009). *Validación de las escalas de habilidades sociales, problemas de conducta y competencia académica (SSRS-BR) para la enseñanza primaria*. Psicología: Teoría y Research.
- Bartlett, F. (2000). *Recordar: un estudio en la psicología experimental y social*.

Universidad de Cambridge.

Brunet, L. (2008). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.

Caputo, J. S. (2004). *El bibliotecario Asertivo*. Canada: OryxPress.

Carvajal, G. (2010). *Importancia de la cultura y clima organizacional como factores determinantes en la eficacia del personal civil en el contexto militar* (Tesis de maestría inédita). Caracas, Venezuela.

Fernández, C. (2009). *La Comunicación en las Organizaciones*. México: Editorial Trillas.

González, B. (2006). *Como mejorar las relaciones humanas*. Editorial I.S.E.F.

Herrera, H. (2007). *Asertividad, la palabra adecuada en el momento oportuno*. La Rioja. España. Recuperado de [http://www.larioja.com/prensa/20070704/tribunal/asertividad-palabra-adecuada-momento-oportu\\_20070704.html](http://www.larioja.com/prensa/20070704/tribunal/asertividad-palabra-adecuada-momento-oportu_20070704.html).

Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: Editorial CECSA. Colección Minerva.

Mayorca, M. (2010). *Influencia de los estilos de Comunicación Asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar*. Neiva, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Mazo, J. (2007). *Paradojas de la empresa interconectada. Anuario de Comunicación*. Madrid: ADC – DIRCOM.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Moles, J. (2008). *Psicología Conductual*. (3ra, Edición). Caracas, Venezuela: Editorial Greco.

Murillo, S. (2009). *Relaciones Humanas*. Distrito Federal, México: Editorial Limusa.

Perdomo, D. (2010). *Desarrollo organizacional y comunicación asertiva del docente en instituciones educativas* (Tesis de maestría). Universidad “Dr. Rafael Bellosillo Chacín”, Venezuela.

Puyal, E. (2006). La supervisión de grupos autónomos de trabajo: una cuestión paradójica. *Revista de Gestión Pública y Privada*, 14, 301 - 314.

Riso, W. (2008). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.

- Rodríguez, E. y Serralde, M. (2007). *Asertividad para negociar*. México: McGraw Hill.
- Rubio, E. (2010). *Reglas de Oro de un buen Clima Laboral*. Distrito Federal. México: Editorial El Mundo.
- Sierra Bravo, R. (2007). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, L. (2010). *La Comunicación eficaz*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Tamayo y Tamayo, C. (2008). *El Proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (5ta. Edición). México, D. F.: Editorial Limusa.
- Villalobos, G. (2011). *Competencias del gerente educativo y comunicación asertiva en organizaciones educativas* (Tesis de maestría inédita). Universidad "Dr. Rafael Beloso Chacín". Venezuela.

## **La universalidad y producción del conocimiento: una mirada desde las políticas educativas en Venezuela**

María Fernanda Játem Laguado<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Profesor Instructor-Investigador PEII A-1, UPEL-IMP Extension Académica Paraguaná-Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná. Punto Fijo, Edo, Falcón, Venezuela. Email: mafejatem@gmail.com

### **Resumen**

La universalidad del conocimiento se ha convertido en un aspecto educativo clave para el desarrollo de una nación. Los sistemas educativos en Latinoamérica han experimentado una serie de transformaciones en sus políticas educativas adaptándolas a las demandas de la sociedad. El presente estudio tiene como propósito Reflexionar las políticas educativas venezolanas orientadas a la universalidad y producción de conocimiento. La investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo y de tipo documental-exploratorio. Como técnica se utilizó el análisis de contenido de las diversas leyes venezolanas de carácter educativo. La información obtenida fue procesada y organizada a través del mapeo y diagramación. Los hallazgos revelan que las normativas venezolanas están orientadas hacia una educación integral, universal y cultura científica desde el nivel de educación inicial hasta el universitario. Sin embargo resultan principios rectores en las cuales hay que reflexionar para lograr la formación de los ciudadanos que nuestra sociedad necesita.

**Palabras clave:** Educación, universalidad, producción de conocimiento.

## **The Universality and Knowledge's Production: A general review from Venezuelan educational policies**

### **Abstract**

The universality of knowledge has become in an important educational aspect for the development of a nation. The educational systems in Latin-American have experienced a series of transformation in their educational policies adapting them to the changes in the society. The purpose of this research consists in Reflect the Venezuelan educational policies about the universality and knowledge's production. This article falls within the qualitative paradigm applying the documental and exploring investigation. The recollection tool consists in a context analysis of a series of Venezuelan educational policies. The information was processed and organized through mapping and graphics. The results showed that Venezuelan policies are oriented to an integral, universal and scientific culture education since preschools until university. However, their policies are important to reflect to achieve the citizen training that our society needs.

**Key words: Education, universality, knowledge's production.**

### **Introducción**

Los sistemas educativos en América Latina han experimentado un proceso de transformación y adaptación de los currículos de acuerdo a las demandas actuales de la globalización a nivel mundial. Estas transformaciones han puesto de manifiesto la necesidad de la universalidad del conocimiento como derecho de los individuos de una sociedad.

Gascón (2017), sostiene que hoy en día la escuela y la universidad no forma para la universalidad sino para la parcialidad, es decir “un razonamiento parcial” (p. 74). Además realza la importancia respecto a que los sistemas educativos en Latinoamérica deben profundizar y renovar la conciencia del individuo como ser humano más allá de lo local. Es importante que el individuo pueda trascender no sólo como ciudadano local sino como persona activa dentro de un universo de conocimientos que van más allá de la dimensión nacionalista de un país. Un buen ejemplo de ello es el origen de la ciencia globalizada e interconectada a nivel internacional.

Por otro lado, Morín (1999) enfatiza que la educación debe cambiar su rumbo tomando en cuenta que el proceso educativo es complejo, es decir, está inmerso en un dinamismo y debe orientar al ser humano a ser flexible y a adaptarse a esos cambios. Además debe promover un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el sujeto esté en constante interacción con el medio que lo rodea de forma consciente; de esta manera él podrá construir conocimientos en pro de las demandas y necesidades de la sociedad donde vive.

En Venezuela, hace más de una década que se ha gestado un proceso de transformaciones en las políticas de estado que han reorientado las leyes educativas hacia la educación integral, universal y la producción de conocimientos para el desarrollo social y económico del país. Por esta razón el presente estudio tiene como propósito reflexionar sobre las políticas educativas venezolanas orientadas a la universalidad y producción de conocimiento; con el fin de poder comprender a profundidad la esencia de la praxis educativa que se lleva o se intenta llevar a cabo en nuestro país.

### **La universalidad y el aprendizaje:**

Para comprender lo que la universalidad y producción del conocimiento en la praxis educativa significa, debemos tomar en cuenta que el aprendizaje es un aspecto clave dentro de la educación. Pabón y Serrano (2011), conciben al aprendizaje como un proceso complejo donde intervienen e interactúan “el sujeto, conocimiento, docente, contexto y ambiente de aprendizaje” (p. 673). Es decir, es un proceso multidimensional y que debe ser continuo durante la vida, y en ese mismo orden debe adaptarse a medida que los cambios ocurran.

Por otro lado, al revisar enfoques subyacentes como el cognitivo de Jean Piaget, encontramos que según Castorina (1972), el conocimiento se produce a partir de una asimilación de estímulos por parte del sujeto y una adaptación de los mismos a las estructuras mentales del individuo, para llegar a un estado de equilibrio donde se consolida el conocimiento. Esta teoría pone de antemano que el aprendizaje es un proceso interno del individuo y que parte de estímulos del ambiente. Por otro lado, podemos mencionar el enfoque socio-cultural de Vygotsky que según García (2010)

enfatisa que “los procesos psicológicos superiores como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria se encuentran mediados por herramientas, instrumentos que son creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia” (p. 160). Es decir, explica que la función humana en el aprendizaje bajo este enfoque se genera primero en lo social y luego en lo personal a diferencia de lo que sostenía Piaget.

Las teorías del aprendizaje muestran diversas formas de cómo el individuo construye los conocimientos dejando en evidencia la complejidad de dicho proceso. Así mismo resaltan la importancia de enseñar a *pensar bien*, que según Arredondo (2006) enfatisa que no es una “cualidad de los inteligentes” sino que resulta un reto para la educación del futuro. En la actualidad todos los países, en especial los latinoamericanos necesitan un hombre con mayor conocimiento, experiencia y capacidad de adaptación a las demandas de la sociedad; por lo que el sistema educativo debe generar los escenarios para desarrollar las habilidades cognitivas de *pensar bien* en todos los niveles educativos. Así mismo el autor expone que:

El hombre requiere juzgar, discriminar, diferenciar, seleccionar y muchas otras habilidades del pensamiento para creer lo que está viviendo, así como para entender, comprender y decidir, y más aún, exigir, confrontar y proponer con un pensamiento estrictamente racional y crítico (p. 13).

Siguiendo el mismo orden de ideas del autor, la universalidad y producción del conocimiento sólo se adquiere cuando los individuos aprenden a *pensar bien*, ya que requieren de la práctica de nuevos enfoques de aprendizaje que propicien habilidades para poder enfrentar los retos, desafíos y cambios de la sociedad; a su vez desarrollar la capacidad de prevención y visualización del futuro (p.14).

Al mismo tiempo todas estas aseveraciones ponen de manifiesto que todo acto humano requiere de inteligencia, pensar bien y por ende está relacionado directamente con las diversas formas de aprender y enseñar. El objetivo de este proceso es llevar al estudiante “a que construya su propia comprensión, es decir, entienda el aprendizaje como proceso constructivo” (p. 19). Adicionalmente, éste necesita del contexto y de los

otros para poder universalizar el conocimiento y se pueda dar la transferencia del mismo.

Esto es de suma importancia ya que para poner en práctica políticas de estado en el Sistema Educativo hay que tener claridad en cómo los individuos aprenden y generan conocimientos; de esta forma la enseñanza estaría de la mano con las individualidades de cada estudiante. Al estar el proceso de enseñanza y aprendizaje acoplado con las políticas educativas se origina el desarrollo social y económico de una nación.

### **Metodología**

La investigación está enmarcada bajo el paradigma cualitativo de tipo documental exploratoria. Como técnica se utilizó el análisis de contenido de las diversas políticas de estado que rigen la educación venezolana y sustentos teóricos que fundamentaron el objeto de estudio. El análisis de contenido según Barrera (2009) consiste en “la combinación de categorías de análisis tendientes a explicar la relación entre los hechos, sucesos y cifras en específico” (p. 6). Para procesar la información se manejó el mapeo y la diagramación de la información.

### **Hallazgos y discusión**

Para la realización del análisis de la información se seleccionaron como leyes la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), El Plan de la Patria 2013-2019, Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), El Diseño Curricular Bolivariano (2007), Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010) y las Necesidades de Investigación (2011). Todas estas leyes tienen marcada la orientación de la educación como mecanismo de formación del nuevo republicano como ser activo y productor de conocimientos para el desarrollo social y económico del país.

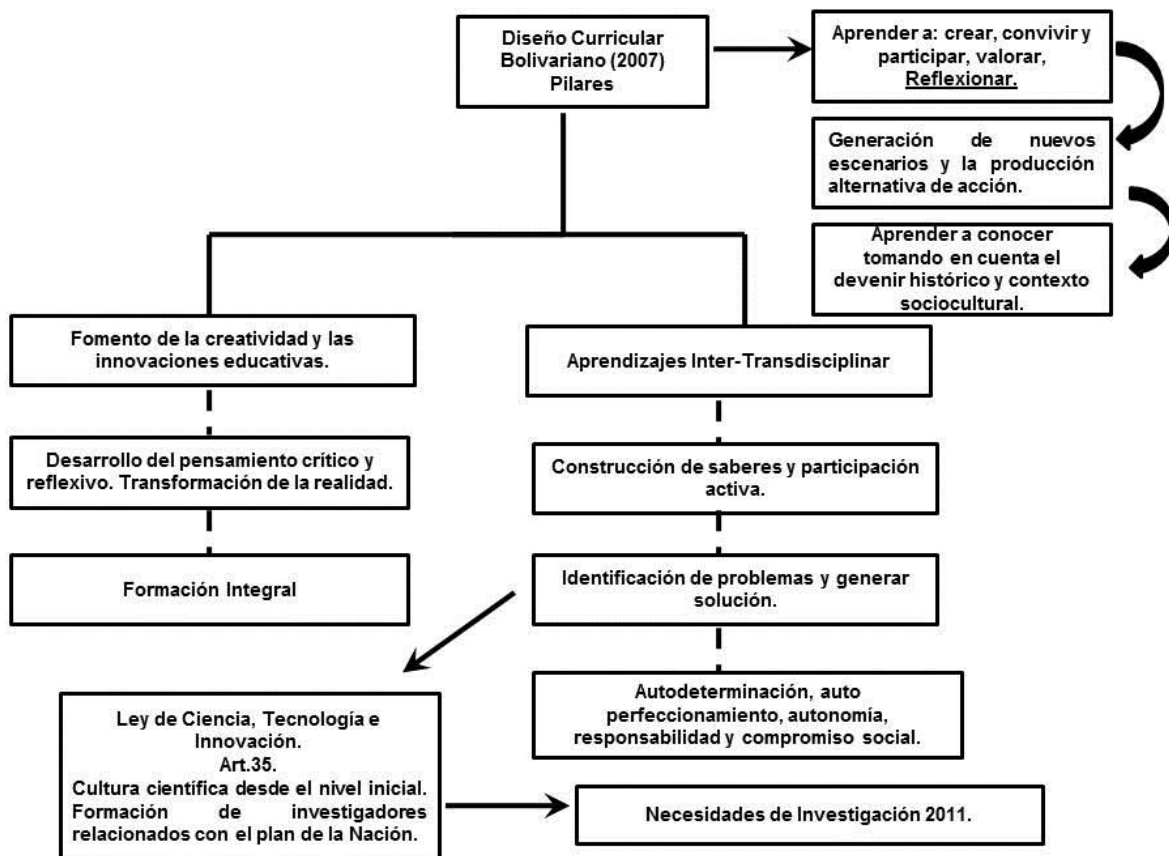
En relación con la Constitución (1999), Plan de la Patria (2013-2019) y LOE (2009) nos encontramos como principio rector una educación gratuita, obligatoria e integral; y como mecanismo el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas no fragmentadas, sino de forma universal y transdisciplinar. Este proceso de integralidad se inicia en el subsistema de educación inicial hasta el universitario, de forma



constante. Al mismo tiempo encontramos la educación, la cultura científica, el trabajo y la triada familia-escuela-comunidad como valores rectores en el desarrollo de la sociedad; así mismo, estas leyes remarcan la relación de la educación con el desarrollo endógeno y sustentable de nuestro país.

Estos principios educativos nos evidencian la importancia que se le debe dar en la praxis educativa venezolana al aprendizaje como desarrollo de habilidades para pensar bien, es decir, promover la práctica de los procesos cognoscitivos en la enseñanza que se imparte. Así mismo el sistema educativo debe ser flexible y con capacidad para adaptarse a las nuevas tecnologías e innovación de la actualidad. En la siguiente figura podemos observar las relaciones entre cada una de estas normativas legales.

**Figura 1. Orientaciones de Las Políticas Educativas en relación a las Ciencias**



Fuente: tomado de los documentos legales correspondientes.

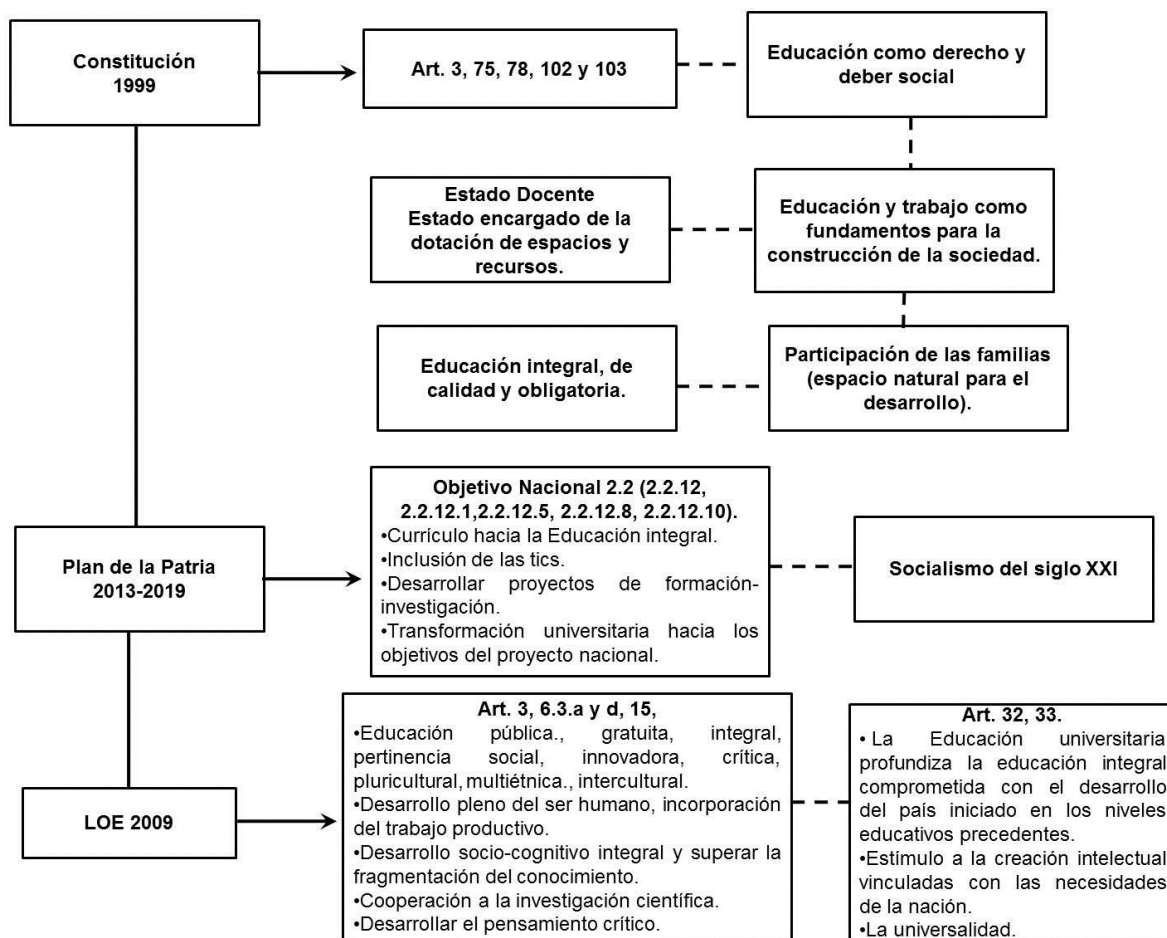
Al mismo tiempo encontramos el Diseño Curricular Bolivariano (2007), La Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010) y las Necesidades de Investigación (2011). Estos documentos realzan una educación centrada en varios pilares donde el referido a “aprender a reflexionar” se orienta a la formación educativa hacia la generación de nuevos escenarios y producción creativa tomando en cuenta el aspecto socio histórico y cultural de nuestra sociedad.

Esto propicia la cultura científica desde el nivel de educación inicial fomentando la participación social de los estudiantes hacia la identificación de problemas y sus posibles soluciones. Es decir, el egresado del Sistema Educativo Venezolano tiene que poseer habilidades de resolución de problemas, habilidades cognitivas y afectivas para transformar realidades a través de una cultura científica cambiando realidades; practicando valores de responsabilidad, auto perfeccionamiento y compromiso social.

Este enfoque del perfil del egresado nos invita a reflexionar y comprender el aprendizaje como un proceso constructivo y social como lo expresa García (2010) basado en los postulados de Lev Vygotsky. Es decir el aprendizaje es un proceso que si bien se da de forma individual en las estructuras cognitivas del sujeto; también tiene un gran peso el aspecto social y cultural donde se encuentra inmerso el individuo.

Por tal razón las políticas educativas tienen un rol importante en las leyes relacionadas con la Ciencia y Tecnología así como las necesidades establecidas en el Plan de la Nación porque requieren de “un Ciudadano Creativo y Estratégico” para lograr el desarrollo social y económico de nuestro país. En la siguiente figura se puede observar las relaciones entre estas normativas legales:

**Figura 2. Orientaciones de Las Políticas Educativas Venezolanas hacia la universalidad y producción del conocimiento.**



Fuente: tomado de los documentos legales correspondientes.

Estos principios rectores en la educación venezolana nos conducen a deliberar el nivel de formación de los egresados como “investigadores o productores de conocimiento” y nos lleva a las siguientes preguntas ¿En realidad formamos investigadores con un pensamiento estratégico? ¿La enseñanza se estará impartiendo de forma universal y transdisciplinar? Ante estas interrogantes Bustamante, Pérez y Maldonado (2007) enfatizan que la cultura científica y la producción del conocimiento no se ejercen a cabalidad en los países latinoamericanos debido a varias razones. En primer lugar la inequidad y segmentación del acceso al conocimiento atendiendo solamente a grupos sociales de forma jerárquica. En segundo lugar el aislamiento de

las instituciones a las demandas y necesidades actuales; y por último las debilidades en cuanto a calidad y actualización del conocimiento.

A su vez declara los desafíos que tiene la educación en Latinoamérica en relación a la modernización de los sistemas educativos, el desarrollo y apropiación del conocimiento; y el desarrollo de un pensamiento estratégico y prospectivo.

Al mismo tiempo las autoras enfatizan la responsabilidad del sector universitario de garantizar la formación de profesionales orientados a estas demandas. Sin embargo, es importante destacar que el pensamiento estratégico está inmerso en los niveles educativos precedentes a la educación universitaria, es decir, está normado y forma parte de la educación integral estipulada en todas las leyes anteriormente analizadas.

### **Consideraciones Finales:**

El modo en que se lleva a cabo la praxis educativa en Venezuela es un punto clave para reflexionar, pareciera que todavía estamos anclados a una educación donde el estudiante espera que le direccionen su conocimiento y no que lo construya. Al mismo tiempo pareciera que seguimos apegados a la fragmentación del conocimiento, y esto es un obstáculo para la producción del conocimiento y la evolución de la ciencia.

La formación del nuevo republicano nos exige ser conscientes del proceso que lleva cada individuo para aprender e interrelacionar ese proceso con las diversas áreas del conocimiento; y a su vez enfrentarlo a experiencias en donde pueda construir conocimientos, ideas y transferirlos a la vida cotidiana. A simple vista se ve sencillo, pero en la práctica nos queda mucho por mejorar y desarrollar “la innovación” en la educación venezolana.

### **Referencias**

- Arredondo, M. (2006). *Habilidades Básicas para aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Barrera, M. (2009). *Análisis en investigación. Técnicas de análisis cualitativos: análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Ediciones Quirón.
- Recuperado de <https://www.scribd.com/document/218545161/Analisis-en-Investigacion-2009>.

- Bustamante, S., Pérez, I. y Maldonado, M. (2007). *Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación: Formación para un nuevo ordenamiento social*. 11,(38), 511-518. Recuperado de : [www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316).
- Castorina, J. (1972). Biología y Conocimiento de Jean Piaget. *Memoria Académica*, 3, 73-90. Recuperado de: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1142/pr.1142.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1142/pr.1142.pdf).
- García, J. (2010). Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oxaqueña de Psicología*, 6, 159-164. Recuperado de: [mbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=61625&id\\_seccion=3769&id\\_ejemplar=6202&id\\_revista=166](http://mbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=61625&id_seccion=3769&id_ejemplar=6202&id_revista=166).
- Gascón, H. (2017). El Derecho a la Universalidad: Un desafío educativo para el siglo XXI. *Revista Tarbiya*. Recuperado: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7315/7641>.
- Ley del Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2013-2019). (Nº 6.118). (2013, diciembre 4). Recuperado de: [gobiernoenlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pdf](http://gobiernoenlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pdf).
- Ministerio para el Poder Popular de Educación. (2007). Diseño Curricular Bolivariano. Venezuela: Ministerio para el Poder Popular de Educación.
- Ministerio para el Poder Popular de Educación. (2009, agosto 13). Ley Orgánica de Educación. Venezuela: Ministerio para el Poder Popular de Educación.
- Ministerio para el Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias. (2011). Necesidades de Investigación Recuperado de: [www.coordinv.ciens.ucv.ve/investigacion/coordinv/index/.../necesidades.pdf](http://www.coordinv.ciens.ucv.ve/investigacion/coordinv/index/.../necesidades.pdf).
- Ministerio para el Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. (2010, diciembre 16). *Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación* (Nº 39.575). Recuperado de [www.uc.edu.ve/uc\\_empresas/LOTIC.pdf](http://www.uc.edu.ve/uc_empresas/LOTIC.pdf).
- Morín, E. (1999). El Método El conocimiento del conocimiento. España: Cátedra.
- Pabón, A y Serrano, S. (2011). Aprendizaje Universitario del el Paradigma de la Complejidad. *Revista Educere*, 15. Recuperado de: <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35324/1/articulo12.pdf>.
- República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

## **La educación universitaria: Una mirada desde la complejidad**

José Ignacio Gómez Antoniène<sup>1</sup>, Gina Isabel Negrin Durán<sup>2</sup> y  
Melanis Auristela Pinto<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciado en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés. Magister en Orientación Educativa y Doctorante en Ciencias de la Educación. Profesor tiempo completo en la Universidad del Zulia Núcleo Punto fijo-Venezuela. Correo electrónico: [gomez.a.jose.i@gmail.com](mailto:gomez.a.jose.i@gmail.com)

<sup>2</sup>Ingeniero Industrial. Magister en gerencia de Recursos Humanos y Doctorante en Ciencias de la Educación. Profesora a dedicación exclusiva de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Núcleo Falcón-Venezuela. Correo electrónico: [ginaisabel32@gmail.com](mailto:ginaisabel32@gmail.com)

<sup>3</sup>Licenciada en Educación. Magister en Docencia Superior y Doctorante en Ciencias de la Educación. Profesora a dedicación exclusiva de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerza Armada Nacional Núcleo Falcón-Venezuela. Correo electrónico: [pintomelanis@gmail.com](mailto:pintomelanis@gmail.com)

### **Resumen**

Este artículo da cuenta de una investigación de naturaleza documental bibliográfica cuyo propósito fundamental fue realizar una evaluación de la educación en la universidad, centrándose en la teoría de la complejidad. La teoría base que sustenta la investigación es el Pensamiento Complejo de Edgar Morín, específicamente lo relacionado a la educación. Se tomaron en cuenta tres principios del pensamiento complejo (Dialógico, lo Hologramático y recursivo) y tres pilares base contenidos en los siete saberes necesarios en la educación del futuro (La condición humana, el conocimiento y la ética) para realizar dicha evaluación. Se llegó a la conclusión que desarrollar esos principios complejos en la educación es la tarea pendiente de todo docente universitario del siglo XXI.

**Palabras clave:** Pensamiento complejo; Formación universitaria; Dimensiones.

## **HIGHER EDUCATION: A VIEW FROM THE COMPLEXITY THEORY**

### **Abstract**

This article reports a documentary bibliographical research whose primary purpose was to make an evaluation of the education in university, focusing on the complexity theory. The underlying theory behind the research is Edgar Morín's Complex Thought, specifically related to education. Three principles of complex thinking (Dialogical, Hologramatic and recursive) and three basic pillars that involve what he called seven complex lessons in education for the future (The human condition, knowledge and ethics) were taken into account to make this evaluation. It was concluded that developing these complex principles in education is the pending task of every university teacher of the 21st century.

**Keywords: Complex thinking; University education; Dimensions.**

### **Introducción**

La educación es un proceso complejo, en el que hay que tomar en cuenta varios factores, por lo que ésta no puede ser concebida de modo simple y único. Hasta hace un par de décadas atrás fue cuando se comenzó a ver la educación desde un enfoque distinto, complejo. En ese momento entra en escena el sujeto, quien sirve de base para todo conocimiento y para toda acción a realizar.

En los últimos años se han dado una serie de cambios en el ámbito educativo, pero algunos de ellos no cubren las necesidades de la formación del siglo XXI. Por lo general sólo se han hecho cambios de nombres, pero en la práctica sigue siendo todo igual; se ha evolucionado muy poco, más bien casi nada. La gran mayoría de los cambios introducidos son sólo accesorios, dedicados a presentar la formación de manera distinta, pero en el fondo todo queda igual, aunque distinto en la forma.

Los cambios que exige el mundo de hoy, afirma Morín (1999) podrían ir en dos direcciones, que lejos de oponerse llegan a complementarse: El desarrollo de lo subjetivo y la atención a lo complejo. Este ha de ser el bucle en el que se desenvuelva la educación del siglo XXI. Los profesores universitarios están llamados a obtener una



inmensa gama de conocimientos generales, fruto de la publicación de múltiples investigaciones, pero sin descuidar lo particular; y más aún, sin descuidar lo propio de cada sujeto.

En este orden de ideas, Edgar Morín propone siete saberes para la educación del futuro, además de una serie de dimensiones y competencias, enmarcadas en el pensamiento complejo. Ésta es la base sobre la que se desarrolla la presente investigación: La complejidad en la formación de los estudiantes universitarios. En este nivel educativo se debe atender a las necesidades propias de cada carrera, pero también los planteamientos generales de los ciudadanos del mundo en el siglo XXI. Se hace imperativo formar profesionales tanto en lo específico de su carrera como en lo humano y lo ético.

Por otro lado, en la educación universitaria existe, según Morín (1999), una constante cada vez más arraigada de disociar, parcelar y compartimentar los saberes entre disciplinas. La formación universitaria (mucho más que en las etapas educativas anteriores) se busca desarrollar sólo un puñado de competencias en los estudiantes, haciéndose énfasis en una de muchas dimensiones del ser humano. Se van formando, en palabras de Morín (1999), hiper-especialistas en cada una de las carreras.

## **Metodología**

Este estudio de base en un diseño de investigación de naturaleza documental bibliográfica que permitió realizar una evaluación de la educación en las universidades venezolanas, centrándose en la teoría de la complejidad de Edgar Morín, específicamente lo relacionado a la educación. Se tomaron en cuenta tres principios del pensamiento complejo (Dialógico, lo Hologramático y recursivo) y tres pilares base contenidos en los siete saberes necesarios en la educación del futuro (La condición humana, el conocimiento y la ética).

## **Palabra acerca de la educación universitaria compleja**

Si se toma en cuenta que la educación es el proceso de humanización, que se va alcanzando gradualmente (Savater, 2000), y que, además, es un acto típicamente humano, por lo que no se puede hablar de una educación en la simplicidad. Es



necesario educar en la complejidad, hacer ver que la adquisición de conocimientos (y su posterior aplicación) no es algo simple y lineal. Por lo que coincidimos con la afirmación acerca de que “toda estrategia alternativa a los esquemas simplificadores, reductores y castradores presentes en las distintas dimensiones de lo humano y del entorno debe ser bien recibida. Porque esquemas simplificadores dan lugar a acciones simplificadoras, y esquemas unidimensionales dan lugar a acciones unidimensionales” (Morín, 2004). Incluso, el abordaje de la educación universitaria del siglo XXI debe ser hecho de manera compleja, puesto que la simplicidad empobrece a cada una de las carreras, y por ende a los profesionales. Pero hay que tener mucho cuidado al tratar el tema de la complejidad en la educación (y en cualquier ámbito), puesto que puede convertirse en una idea simple. Esto sería simplificar la complejidad, que es algo más que un sistema complejo. En palabras del propio Morín (1990), “la complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la complejidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución” (p. 23).

En este orden de ideas, el sujeto humano es un ser multidimensional, es decir, está compuesto de una cantidad indeterminada de dimensiones, por lo que su educación debe ser dirigida a esa multitud dimensional. La educación universitaria requerirá abordar a cada carrera desde muchos puntos de vista, es decir, se va a tornar multidimensional, compleja. Pero la educación en la universidad no es sólo la adquisición de destrezas técnicas, implica una serie de factores mucho más profundos. Se trata de saber qué uso se le dará a los conocimientos adquiridos, qué fines debe perseguir, entre otras muchas interrogantes. En este sentido muchos autores hablan de humanizar las aulas de clase, formar hombres y mujeres integrales, que no sólo sean unos peritos en su área de trabajo, sino personas con una buena formación ética y moral.

Según observaciones hechas hasta ahora la educación dentro de las universidades se ha ido dividiendo en parcelas cerradas. Los estudiantes parecen ir adquiriendo conocimientos por separado en distintas áreas, en ocasiones afines al tronco medular de la carrera, pero sin conexión aparente. Los profesores dejan de realizar la vinculación con otras asignaturas de la carrera, y mucho menos con otras áreas de conocimiento. Se estudian las unidades curriculares como compartimentos

estancos, que no tienen ninguna relación entre sí. Además se separa la teoría de la práctica, cuando ésta es tomada en cuenta.

Con lo dicho hasta ahora se podría afirmar que la universidad descuida por lo menos tres grandes dimensiones del hombre: La que se relaciona directamente con la condición humana en su conjunto, la aprehensión y elaboración de nuevos conocimientos y por último, lo referente al comportamiento recto, a la ética del hombre y la mujer del nuevo milenio.

### **Condición humana en la educación universitaria**

Conocer la condición humana es una de las tareas del nuevo milenio, según lo expresa Edgar Morín (1999), y los futuros profesionales del siglo XXI. Ellos deben hacerse conscientes de su propia humanidad (aunque esto parezca algo obvio), y desde allí comprender la humanidad de los demás, sabiendo que todos sus trabajos, investigaciones y proyectos estarán siempre al servicio de sus iguales, con quienes comparten su misma condición.

De esta forma se contextualiza al ser humano dentro del estudio de las carreras, puesto que, en palabras de Morín (2004), “conocer al hombre no es recortarlo del universo, sino ubicarlo en él. Todo conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. ¿Quiénes somos? Es inseparable de ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos?” (p. 39). En otras palabras, saber quién es el hombre hace posible entender, con amplitud, como enfocar los estudios universitarios en la realidad específica.

Comprender al ser humano es, al mismo tiempo, comprender el puesto de cada profesional dentro de la sociedad, y más aún, de cada persona dentro del mundo. Si se estudia la condición humana dentro de la universidad se puede tener el telón de fondo perfecto para dirigir las acciones de los futuros profesionales.

En este sentido, según Morín (1999), debe aceptarse y educarse en el respeto a la divergencia, a lo diferente en medio de la unidad de especie. Surge aquí el bucle individuo-especie, de lo que se desprende la educación para comprender que todos los seres humanos son ciudadanos del planeta tierra.

Si se quiere trabajar por el bien de la sociedad y, en general, del país se debe profundizar en el individuo, saber quién es, qué quiere y cuál es su misión en el mundo.

La sociedad se construye a partir de un conjunto de individuos que interactúan entre sí, pero no como piezas de una gran máquina, sino como las células de un organismo vivo. Aquí radica la importancia de conocer muy bien la condición humana, al ser humano en lo general y en lo particular, en lo individual y en lo social.

### **Conocimiento en la formación universitaria**

Conocer la condición humana va a contribuir a abrir horizontes para pensar la realidad. Un segundo aspecto que ensanchará su mente y su percepción es la manera de posicionarse al momento de adquirir nuevos conocimientos, puesto que aprenderán otros enfoques epistemológicos distintos (aunque no opuestos) al paradigma positivista, tan arraigado en las universidades. Tendrán la oportunidad de mirar al mundo con otros enfoques tan ricos e importantes como el cuantitativo. De esta forma se convertirán en mejores investigadores, y a su vez, en mejores profesionales.

Se pregunta Morín (2004) cuánto conocimiento se pierde en tanta información, hoy en día se bombardea a las personas con una cantidad innumerable de información a través del internet, los medios de comunicación, de publicaciones impresas; y cuanta sabiduría se pierde en tanto conocimiento, todo queda desordenado en la cabeza de las personas, sin saber para qué están ahí. La educación universitaria debe ser el lugar por excelencia donde se ordenen los conocimientos para lograr el máximo saber posible.

Se trata de tener la cabeza bien puesta, no tenerla repleta de información. El profesional del siglo XXI se le exigirá (se le exige ya) tener la capacidad de utilizar todos sus conocimientos, no simplemente tenerlos en su mente, como en un banco de memoria. Es necesario educar a los estudiantes en el saber conocer y en el saber hacer desde esos conocimientos adquiridos. Además educar la inteligencia emocional es otro de los requisitos fundamentales para quienes egresen de la universidad en la época actual.

### **La formación cívica y ciudadana**

Los egresados de cualquier universidad deberían tener un compromiso ético mayor, ya que esta dimensión sería abordada de forma explícita a lo largo de la formación. Esto traerá como consecuencia una mejor toma de conciencia de lo que

significa el desempeño de su carrera, no sólo a nivel individual, sino también a nivel social. Es necesario formar profesionales comprometidos con los intereses del país y conscientes de su gran responsabilidad en la construcción de una sociedad más desarrollada tecnológicamente y en un ambiente de justicia y equilibrio social.

La formación cívica en la universidad se convierte en el semillero de buenos ciudadanos, no sólo de expertos trabajadores. La edad de los estudiantes universitarios les permite comprender y asimilar mejor lo que significa ejercer de la mejor manera posible su ciudadanía. La meta de la educación universitaria es contribuir a la formación de cada persona que cursa estudios en ella.

La tarea fundamental es formar para la democracia, no sólo como sistema político, sino como una manera de vivir. Ésta es la mejor manera de garantizar una convivencia armoniosa y en paz. Con esto no se dice que la democracia es el sistema perfecto, pero sí la mejor forma de garantizar la convivencia en esta aldea global. Si se quiere formar ciudadanos de este planeta/hogar, es necesario ejercitarse en la vida en democracia.

Se trata, de esta manera, de procurar una educación multidimensional, compleja, de la que se habló antes. Así se dará sentido al término universidad: lugar donde se va a buscar la universalidad de saberes, donde se cultivan todas las dimensiones del ser humano. Donde existe un espacio incluso para el autoconocimiento y la reflexión (autorreflexión).

### **Principios complejos**

Edgar Morín (1990) habla de tres principios básicos de la complejidad: el principio dialógico, el principio de recursividad y el principio hologramático. Estos han de ser asumidos por los estudiantes universitarios del tercer milenio como competencias necesarias para todo profesional.

El principio dialógico pone en comunicación dos realidades opuestas, pero necesarias para explicar los fenómenos presentes en la realidad. Aunque pueda pensarse que los términos contrarios se anulan, también existe cierta colaboración creando una organización y a su vez una realidad compleja. En palabras de Morín

(1990), el principio dialógico va a permitir asociar “dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (p. 106).

A través de este principio se podrá organizar y observar la realidad en la que se desarrolla la vida del estudiante universitario, futuro profesional, que nunca tiene una sola dirección. Estos son los dos extremos entre los que se balancea el péndulo del mundo. Pero esto no significa que existen dos realidades sólo colocadas una encima de otra, sino que cada una es necesaria para la otra.

El segundo de los principios es el de recursividad, expresado por Morín (1990), “es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (p. 106). Desaparece la causalidad lineal, para que todo entre en una especie de espiral, donde causas y efectos interactúan y se influyen entre sí.

Si se asume la idea de la educación como un sistema complejo, habría que tener en cuenta que todo sistema está inserto en otro sistema más amplio, que ejerce cierta influencia sobre el más pequeño, pero que a su vez éste también influye en aquel. El efecto ahora pasa a tener influencia sobre la causa que lo originó. La realidad compleja presenta un conjunto de causas y efectos en constante interacción y afectándose entre sí.

El tercer principio es el hologramático, que afirma que en el menor punto de la imagen se halla casi toda la información del objeto representado. Se puede afirmar aquí que el todo es mucho más que la simple suma de las partes. En cada asignatura de la malla curricular ha de estar contenida la carrera entera, así como el pensum<sup>1</sup> de estudio está conformado por un conjunto de asignaturas.

Este principio está en profunda relación con el anterior, puesto que cada parte influye en el todo y el todo, a su vez, afecta a las partes. Esta manera de concebir la realidad está en contra del pensamiento lineal, como se afirmó antes. Este principio, en palabras de Morín (1990), “trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo” (p. 107).

---

<sup>1</sup> Es el término que se utiliza en países latinoamericanos como Colombia y Venezuela para el plan de estudios de una carrera. (Nota del Editor).

Cada uno de estos principios debe estar presente en la formación de los estudiantes universitarios del siglo XXI. Todos sus conocimientos han de estar organizados de forma dialógica. Cada nuevo conocimiento adquirido y cada práctica realizada modificará el antiguo orden de conocimientos; además en cada asignatura debe estar contenida la carrera entera.

### **Predominio de una dimensión de la formación**

Dentro de la formación de los estudiantes universitarios se tiende a profundizar en unas dimensiones de la carrera más que en otras. Se suele dar más importancia a una serie de asignaturas, mientras que otras sólo son vistas como relleno, unidades curriculares que están en el pensum de estudios sin ningún fin específico. Pero todas las asignaturas presentes en la malla curricular tienen una función clara, es deber de cada docente explicitar la importancia que tienen, sin despreciar a las demás. Más aun, en la universidad se suele privilegiar el desarrollo de la dimensión profesional/técnica por encima de lo humano, lo cívico o lo ético.

En este sentido, afirma Morín (1999), que la educación universitaria debe “responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar profesores para las nuevas profesiones pero también, y sobre todo, proporcionar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica, es decir, una cultura” (p. 86). La universidad debe ir más allá de la formación de profesionales para llegar a formar seres humanos integrales.

Si esto es así, la universidad debería ser capaz de formar todas las dimensiones posibles en cada uno de los perfiles de las carreras. Sin embargo, hay dimensiones que están subvaloradas y sólo se toman en cuenta de tangencialmente. Es importante señalar que todas y cada una de las dimensiones son importantes, si alguna llega a faltar todo el conjunto tiende a colapsar.

El docente tiene la responsabilidad de desarrollar en los estudiantes el mayor número de dimensiones posibles presentes en el perfil del profesional universitario, y aún más, debe estar dirigido a formar un buen ciudadano. Debería ser el garante de una formación integral e integradora. Debe desterrarse de la universidad toda formación cercenadora de conocimientos, de dimensiones enteras.

En palabras de Morín (1990), el profesional del tercer milenio que desee acercarse sinceramente a la verdad y responder a las exigencias actuales tiene que evitar a toda costa ver el mundo de una manera simplificadora. Debe velar por desarrollar al máximo todo su potencial, y alcanzar los objetivos que se propone el plan de formación de cada carrera.

En esta línea surge lo que describirá Morín (1990) como el paradigma de la complejidad, que busca ver al mundo como una realidad multidimensional, por lo que el conocimiento debe ser, necesariamente, integrador. Esto exige a los profesionales una formación en todas y cada de las dimensiones presentes en su propio perfil.

La formación de profesionales integrales es una tarea urgente para la universidad del siglo XXI. Estos deben adaptarse a las necesidades cambiantes, y en ocasiones, multidimensionales. Si algo exige el mundo moderno a los profesionales es una capacidad mucho más amplia para afrontar la realidad en la que le toca desenvolverse diariamente.

### **Primacía de la teoría sobre la práctica**

Esta dimensión es de vital importancia dentro de la formación profesional, puesto que dependiendo de los conocimientos prácticos recibidos en la carrera puede ser más o menos traumática la transición de la universidad al campo laboral. En la mayoría de los puestos de trabajo se exige del ocupante cierta experiencia, estar familiarizado con el trabajo que se debe ejecutar, pero con la ausencia de la práctica de los espacios formativos de la universidad se hace bastante difícil afrontar el campo laboral.

Al observar la realidad de las carreras en las universidades se puede constatar que el componente práctico en las asignaturas es casi nulo, se hacen muy pocas salidas de campo. En los programas de estudio de las asignaturas existen una cantidad de horas dedicadas a la práctica, pero los docentes sólo se enfocan en las horas teóricas (con algunas excepciones).

Al hablar con los estudiantes ellos mismos son capaces de notar esta debilidad en su formación. Ellos expresan que su carrera necesita de la práctica, pero que recibían casi exclusivamente teoría de parte de la universidad, lo que representa un

problema para su educación. Suelen exigir que se les dé más práctica que teoría, o sea que se invirtieran las tendencias dentro de la universidad.

Si bien es cierto que la teoría es fundamental, porque es lo que al final va ponerse en práctica en el campo laboral, también es importante confrontar a los estudiantes con lo real. Los programas de la universidad reconocen el equilibrio que debe existir entre la teoría y la práctica, sin embargo este equilibrio se rompe dentro de la formación real.

En este sentido, afirma Edgar Morín (2004) que el estudiante del siglo XXI no ha de estar solamente adquiriendo conocimientos en el salón de clases, sino que debe salir y confrontar todo con la realidad, con su realidad. La educación universitaria debe saber integrar la teoría y la práctica, sin privilegiar ninguna de las dos.

En la formación del estudiante universitario ha de tomarse en cuenta el principio dialógico, que es uno de los principios clave en la educación compleja. Dice Morín que ésta debe ser capaz de “mantener la dualidad en el seno de la dualidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas” (1990, p. 106). La teoría y la práctica son dimensiones contrarias, pero al mismo tiempo complementarias dentro de la formación.

Es importante resaltar que estos principios complejos están presentes en varias de las dimensiones que se van a resaltar en este ensayo. Son ejes transversales de la formación universitaria, manifestados en varias formas. Precisamente esa transversalidad y manifestación múltiple es lo que redundará en su importancia capital.

Quizás la razón fundamental de esta separación entre teoría y práctica se debe a la propia estructura de la universidad, a la disposición de las horas de clase y a la dinámica de la formación. Pero estas circunstancias no eximen de tomar decisiones y corregir la situación actual que vive el estudiante universitario del siglo XXI. Al privilegiar la teoría sobre la práctica se está a contracorriente de los principios de la complejidad, que deben estar presentes en las tendencias actuales de formación universitaria, planteadas por el pensamiento complejo.



## **Divorcio con las comunidades**

La contextualización real de lo que se aprende en el aula de clase es de vital importancia en la formación de los profesionales del siglo XXI. Esta dimensión está directamente relacionada con la anterior, puesto que es en las comunidades donde se pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. La relación con la comunidad va a permitir contextualizar los conocimientos cultivados en la universidad.

A los estudiantes no se les relaciona con la comunidad o cuando se hace es sólo a través de alguna charla esporádica que se planifica. No existe un plan de formación que incluya, en la práctica, a las comunidades (insisto, con algunas excepciones); que le permita al estudiante interactuar realmente con la comunidad y utilizar esto como parte de su proceso de educación.

Morín (1990) plantea que se debe poner de relieve la multidimensionalidad de la realidad, para tomar en cuenta a cada una de las partes que la integran, pero sin aislarlas de su contexto. Esto tiene que ver con dos de los principios complejos, que se están poniendo de manifiesto en el presente trabajo. El mismo autor expresa que cuando se aísla los conocimientos, estos tienen a falsearse, a alejarse de la realidad.

El primero de estos principios complejos que está presente en esta dimensión es el dialógico, porque en la formación universitaria debe haber una relación estrecha entre el aula de clase y la comunidad, el contexto donde se desenvuelve el estudiante universitario. El contacto con la comunidad es un complemento de la formación en el aula, debido a que éste sirve de verificación de lo aprendido en la universidad, además de visualizar en la realidad todo lo que se pudo apreciar en los libros.

En segundo lugar entra en escena el principio de recursividad, porque es precisamente en el contacto con la comunidad donde se pueden ir asimilando nuevos conocimientos. El estudiante universitario, de forma directa o indirecta, impacta en la comunidad con sus conocimientos, pero al mismo tiempo la comunidad influye en los conocimientos que maneja el estudiante. Se crea así una espiral de conocimiento en donde comunidad y estudiante se benefician mutuamente.

En referencia a este último principio complejo Morín (1990) afirma que “es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” (p. 106). Los conocimientos en aula producen efectos en la

comunidad y ésta a su vez afecta a los conocimientos en aula. Tanto el aula como la comunidad se influyen, lo que afecta directamente a la formación de los estudiantes universitarios.

La comunidad no se desvanece en la formación en el aula de clase, sino que por el contrario hay una mutua influencia de una en la otra. Es comparable a la relación que establece Morín entre cultura y naturaleza, que puede ser adaptada a la relación entre el aula y la comunidad: en los conocimientos de aula y la comunidad hay “una integración cada vez más compleja y sutil de la una en el seno de la otra”. (1984, p. 214).

En este sentido, Colom (1982) habla de la educación como un fenómeno relacional, puesto que varios sujetos (y varios sistemas) deben interactuar entre sí para que se dé el proceso. Existe una relación de los estudiantes entre sí, con el profesor y la universidad, y, al mismo tiempo, una relación de ésta con la comunidad. Es necesario que haya, como afirma Paiva (2004), una contextualización de todos y cada uno de los conocimientos. No sólo se trata de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, sino de aplicarlos al contexto real donde se forma al estudiante. La educación universitaria forma un bucle universidad-comunidad (conocimientos teóricos en el aula de clase-contexto en el que la universidad está inserta). La universidad está contextualizada en una comunidad específica con unas características particulares. Esto debe ser tomado en cuenta en la formación de los estudiantes universitarios en la actualidad.

### **Enseñanza compartimentada**

Esta dimensión está relacionada con el funcionamiento real y práctico de la malla curricular de los estudiantes universitarios. Precisamente esto denota la capacidad de crear una red con las unidades curriculares, de que todas formen un todo interconectado entre sí. Este es el principio fundamental de la complejidad, el “Complexus”, estar todo unido entre sí.

En este sentido, la falta de conexión entre las unidades curriculares hace que los conocimientos que se vayan generando dentro de la carrera se vean como compartimientos estancos, sin relación alguna, y da la impresión que sólo están

puestos en la malla curricular para rellenar huecos. Esta dimensión tiene que ver con la primera que se desarrolló, privilegiando unas zonas de conocimiento por encima de otras.

En este sentido, se puede hablar de tres principios complejos: el principio de recursividad, dialógico y hologramático. El primero tiene que ver con los efectos que pueden ejercer las unidades curriculares entre sí y en el todo de la carrera. Por estar relacionadas pueden ejercer influencia en los conocimientos adquiridos en otras asignaturas.

El segundo principio a ser tomado en cuenta es el dialógico, puesto que hay una relación entre las asignaturas, todas entran en un diálogo constante y se complementan entre sí. Cada una hace un aporte particular a la formación de los estudiantes, y este aporte debe ser puesto de relieve. Aun cuando las asignaturas puedan ser vistas como opuestas, son un complemento en la formación.

Mientras que el tercer principio que entra en juego en esta dimensión es el hologramático, puesto que todas las materias están presentes en el todo y éste a su vez en cada materia. Afirma Morín (1990) que “no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (p. 107). No solamente que todo tiene relación, sino que las asignaturas están unas implicadas en las otras.

En este sentido, el principio hologramático, en palabras de Morín (1990), “trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo” (p. 107). Se puede rememorar la frase de Pascal que afirma que no se puede concebir a las partes sin concebir al todo y no se pueden concebir al todo sin tomar en cuenta a las partes.

Todos los conocimientos adquiridos en las asignaturas de las carreras forman un todo que la enriquece, de forma colectiva e individual. Se puede afirmar que “podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (Morín, 1990, p. 107).

Las asignaturas están puestas en la malla curricular para cumplir con una función específica, para hacer un claro aporte al todo, por lo que los docentes deben hacer explícito este principio. El propio pensum de estudios establece un flujograma

entre todas y cada una de las asignaturas de la carrera, que no es tomado en cuenta en la práctica.

Se puede concluir el análisis de esta dimensión con unas palabras del propio Morín referidas a la relación estrecha entre las tres competencias presentes aquí: “de allí que la idea hologramática esté ligada, ella misma, a la idea recursiva que está, ella misma, ligada a la idea dialógica de la que partimos” (1990, p. 108).

### **Las políticas públicas en la educación compleja**

La educación universitaria actual ha sido descrita en los acápites anteriores. Si ésta quiere adaptarse a las exigencias del mundo moderno debe tomar una serie de medidas importantes y urgentes. No solo se trata de cambiar el pensum de estudios de las carreras, sino cambiar maneras de concebir la educación universitaria.

Por otro lado, las políticas públicas son las decisiones que toman las personas públicas (encargadas de dirigir en Estado) que afecta a la sociedad en su conjunto. Una de las formas de influenciar en la sociedad es a través de la educación, pilar fundamental del desarrollo de un país. Las políticas educativas que el Estado adopte van a tener una repercusión importante tanto en los ciudadanos como en la cultura general de la nación.

En este sentido, el Estado tiene la facultad de impulsar una renovación de la educación universitaria. Está en sus manos ejecutar planes de formación para los docentes a fin de adentrarles en las nuevas exigencias que presenta la educación actual, haciendo énfasis en las competencias complejas: Hologramática, dialógica, recursiva.

Otro punto importante que debe ser tomado como una política pública es la selección y el trato a los docentes universitarios. Si se asegura que la educación es lo más importante dentro de una nación, es necesario darle realce a la profesión docente, con una mejor calidad de vida y más oportunidades de crecimiento profesional.

### **Consideraciones finales**

La universidad del siglo XXI exige tener en cuenta una serie de factores que antes eran impensados. La formación era concebida de manera simple y lineal, con un

predominio grande de la disyunción y la reducción de los saberes. Pero en la actualidad espera una educación que tenga la capacidad de unir y contextualizar los conocimientos, que respete las diferentes visiones de la realidad y, finalmente, que permita “tejer todo junto”, una educación compleja.

Es necesario asumir cada principio complejo, para transformarlo en competencias de la educación universitaria, en cualquier carrera. Se entienden las unidades curriculares en constante diálogo unas con otras y con la realidad que sirve de contexto. Todo cuanto se hace dentro de la universidad va a tener una repercusión en la comunidad, pero ésta también va influir en los conocimientos gestionados en aquella de forma significativa. Cada acción en la universidad lleva el sello de su contexto histórico, y éste a su vez está reflejado en la universidad. Es urgente señalar tres pilares básicos: La enseñanza de la condición humana, la nueva gestión de los conocimientos y la construcción de la ética planetaria.

En este sentido, entender la educación en la condición humana redundará en una ética del género humano, además de un conocimiento de los límites del conocimiento, condiciones necesarias para todo profesional del siglo XXI. Es tarea del hombre y la mujer del presente y del futuro contextualizar sus conocimientos (Morín, 1999), y contextualizarse ellos mismos. Las necesidades del mundo actual exigen a los nuevos profesionales respuestas complejas.

Se puede finalizar con unas palabras de Morín: “Como si fuera un punto del holograma, llevamos dentro de nuestra singularidad no solo toda la humanidad, toda la vida, sino también casi todo el cosmos, incluyendo su misterio que yace, sin duda, en el fondo de la naturaleza humana” (2004, p. 43). Comprender al ser humano es comprender al cosmos y todo cuanto existe en él, y esto se hace posible en una educación en complejidad.

## Referencias

- Colom, A. (1982). *Teoría y metateoría de la educación*. México, D. F.:Trillas.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (1990). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2004). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paiva, A. (2004). *Edgar Morín y el pensamiento complejo*. *Revista ciencias de la educación*. 4(23) 239-253.
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Santafé de Bogotá: Ariel.
- Soto, M. (1999). *Edgar Morín: Complejidad y sujeto humano* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

## **Expectativas de los estudiantes de ingeniería en el aprendizaje del inglés instrumental**

José Ignacio Gómez Antoniene<sup>1</sup>, Maribel Mendoza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad del Zulia (Núcleo Punto Fijo, Venezuela). Licenciado en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés. MSc en Orientación Educativa. Docente PEII. Profesor a Tiempo Completo adscrito al departamento de Ciencias Formales de LUZ. [gomez.a.jose.i@gmail.com](mailto:gomez.a.jose.i@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" (Núcleo El Sabino, Falcón, Venezuela). Licenciada en Educación en Lengua Extranjera mención Inglés Magister Scieniarium en Orientación Educativa Docente tiempo completo en la UNEFM Núcleo "El Sabino" Punto Fijo, Adscrita al Departamento de Idiomas. [lca.mendoza13@gmail.com](mailto:lca.mendoza13@gmail.com)

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue determinar las expectativas de los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial respecto al aprendizaje del inglés instrumental. Se conoció acerca de la variable expectativa tras realizar una encuesta a la muestra (n= 95) constituida por los estudiantes involucrados; dicha encuesta se dio a través de la aplicación de un cuestionario que contuvo 11 ítems, los cuales estuvieron enfocados en dicha variable tomando en cuenta las habilidades y destrezas, la percepción y la convicción de estos estudiantes respecto al aprendizaje en dichas unidades curriculares. La metodología seguida es descriptiva no experimental transeccional de campo. Los resultados mostraron que las expectativas de los estudiantes respecto al aprendizaje en estas unidades curriculares se encuentran en un grado medio con tendencia a ser positiva, lo cual conllevó a concluir que los estudiantes están convencidos de que con esfuerzo lograrán aprender, sin embargo, sus acciones algunas veces contradicen sus convicciones ya que perciben como complejos los contenidos estudiados a raíz de las pocas habilidades y destrezas que poseen acerca del idioma inglés.

**Palabras clave:** Expectativa, aprendizaje del inglés, percepción.

## **Engineering students' expectative in the Instrumental English learning**

### **Abstract**

The objective of this research was to determine what the Mechanical and Industrial engineering students expect about the instrumental English Learning. It was applied a survey to the sample (N= 95) constituted by the students involved. This survey was given through a questionnaire that contained 11 items, which were focused on the expectative taking into account the abilities and skills of the students' perception and conviction related to learning of the subjects. The methodology applied was no experimental descriptive and transactional of field. The results indicated that students' expectative in relation to the curricular units are placed in a medium range pointing to a positive range. This led to conclude that students are convinced will achieve learning with effort, however, their actions sometimes contradict the value they place such learning because they perceived as complex all the contents studied because of the few abilities and skills they possess of the English language.

**Keywords:** Expectative, English learning, perception.

### **Introducción**

Según Freeman y Freeman (1992): Matute y Torres (2005), para aprender otro idioma, como el inglés, las personas deben estar motivadas debido a que esto facilita la comprensión del mismo. Entendiendo que la motivación, según Vroom (1964), es generada desde el sistema cognitivo, el cual es el responsable de forjar la conducta que conducirá a la obtención de una recompensa, dependiendo dicha conducta de las habilidades y destrezas con las que se cuenta, y de la percepción que tenga la persona en relación a un objeto o actividad en específico, considerando si valdrá la pena o no realizar un esfuerzo para la consecución de tales objetivos, los cuales no necesariamente están planteados por la misma persona.

En el caso de los estudiantes, ellos cumplen con los objetivos que ya están establecidos por el sistema educativo, la institución y las asignaturas o unidades curriculares que deben cursar para obtener como recompensa el aprendizaje traducido



en conocimiento y así una ventaja en su futuro campo laboral, recompensa que dependerá de la percepción y convicción (expectativa) de los estudiantes en relación al esfuerzo que deben realizar.

En este orden de ideas, la presente investigación procura determinar las expectativas de los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial respecto al aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I e Inglés II, tomando en cuenta particularmente, las habilidades y destrezas con las que cuentan para lograr dicho aprendizaje, la percepción y la convicción del esfuerzo a realizar.

Partiendo de ello, se da a conocer a la comunidad científica una nueva perspectiva de estudio acerca de la motivación y todo lo que ella involucra, tomando como referencia la teoría de las expectativas de Victor Vroom (1964) para fundamentar las percepciones que arroja este estudio. Teoría que explica lo relacionado a motivación pero desde el ámbito laboral, sin embargo, ésta se logra ajustar al ámbito educativo universitario tomando en cuenta cualquiera de las tres variables (valencia, expectativa, instrumentalidad) que desde esa perspectiva incluye la motivación.

Aprender otro idioma implica un proceso complejo donde intervienen diversos factores que influyen en el aprendizaje del mismo. Es así como Freeman y Freeman (1992): Matute y Torres (2005), se han interesado por conocer cómo ocurren los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Coinciden en que existen ciertos factores inherentes al aprendizaje que juegan un papel muy importante durante este proceso. Algunos de estos factores son: la motivación, la personalidad, la edad, la aptitud, entre otros.

En este sentido, según Naranjo (2009), la motivación pasa a ser un factor fundamental en el aprendizaje ya que representa la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una manera autónoma lo que involucra de lleno al sistema cognitivo, puesto que es el eje central que origina la conducta, en otras palabras, éste es el que recibe y envía información a los otros sistemas: afectivo, conductual y fisiológico, además que regula el comportamiento de estos poniendo en marcha o inhibiendo ciertas respuestas en función del significado que le da a la información de que dispone. De esta forma, las ideas, creencias y opiniones que tenga la persona

sobre sí, sobre sus habilidades determinan el tipo y la duración del esfuerzo que realiza y, por tanto, el resultado de sus acciones, según Santrock (2002): Naranjo, (2009).

Aunado a lo antes mencionado, la percepción que tenga el estudiante de lo que es la tarea requerida, influye en su motivación, al igual que, las expectativas que involucran las creencias relacionadas a que la actividad que se realice conllevará a un resultado, según Vroom (1964). Dichas expectativas permiten o no, el avance en la unidad curricular Inglés y posteriormente en la carrera que se estudia, el logro en la comprensión de los contenidos, menor deserción, y la contribución en la creación de individuos capaces de desarrollar sus capacidades y adaptarse al entorno en el que convergen.

Es por ello que se expone lo siguiente; durante tres semestres consecutivos del ejercicio docente en las Unidades Curriculares Inglés I e Inglés II correspondiente al área Tecnología (Ingeniería: Pesquera, Química, Mecánica, Industrial) en el Complejo Académico “El Sabino” de la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”; se pudo observar que la mayoría de los estudiantes de los programas de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial muestran desinterés o apatía hacia el aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I e Inglés II.

Dicho desinterés se manifiesta en las acciones de los estudiantes antes mencionados durante la clase y fuera de ella, pues, no presentan las actividades en el tiempo indicado, poco participan en clases, prefieren las evaluaciones sumativas en vez de las formativas, olvidan leer los contenidos antes de ser abordados, en ocasiones presentan inasistencia a clases, además de dejar el diccionario bilingüe en casa, conociendo que éste es una herramienta importante para el desarrollo de sus actividades. Aunado a esto, se percibe que se les dificulta la comprensión de la gramática del Inglés y por ende, de los textos en Inglés al momento de realizar las evaluaciones sumativas, puesto que, las respuestas dadas a las preguntas presentadas tienden a ser, en la mayoría de los casos, erróneas o incoherentes en relación a lo que se solicita.

Todo lo antes mencionado ocurre, aun cuando los contenidos y ejercicios prácticos (actividades o evaluaciones formativas) se lleven a cabo de una manera didáctica tomando en cuenta sus preferencias en cuanto al contenido de textos

relacionados a su especialidad para despertar su interés por dicho idioma, y aun cuando ellos reconocen lo importante que es el Inglés para su carrera, expresándolo al inicio de cada unidad curricular en una actividad donde son llevados a la reflexión en relación a este idioma por parte del docente.

Por tal motivo, nace esta investigación con el propósito de determinar las expectativas de los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial respecto al aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I e Inglés II.

Para sustentar de manera teórica esta investigación se tomó en cuenta la Teoría de las Expectativas de Victor Vroom (1964), la cual fue desarrollada con el propósito de darle explicación a la conducta presentada por los individuos ante algún evento o situación dada, pues, para él, la conducta se origina gracias a la motivación, la cual, a su vez, se origina de la cognición. Es así como esta teoría establece que los individuos toman decisiones a partir de lo que esperan como recompensa al esfuerzo realizado, es decir, se esforzarán si consideran que así conseguirán determinada recompensa.

Vale resaltar que, en esta teoría las personas son consideradas como seres racionales cuyas percepciones y estimaciones de probabilidades de ocurrencia influyen de manera importante en su comportamiento, por lo tanto, piensan las cosas antes de hacerla, miden sus consecuencias y las comparan con los beneficios, es por ello que dicha teoría afirma que los individuos están motivados a realizar una actividad cuando esperan lograr cosas que desean de ella (Dorta y González, 2003).

En este sentido, el proceso cognitivo de cada individuo define la relación medio ambiente—estímulo (tarea)-motivación—decisión—acción—resultado que cada uno tendrá, respecto a la tarea que ha aceptado, a partir del momento en que se inscribió en una determinada unidad curricular. Situación que se relaciona con las preguntas que Vroom sostiene, se hacen las personas enfrentadas a una contingencia dada: 1.- ¿Puedo hacer lo que se me está pidiendo que haga? 2.- ¿Seré recompensado por hacer lo que me piden? 3.- ¿Deseo obtener la recompensa que me ofrecen? (Owston, 2003: Ramírez y Cortés, 2003).

Para Vroom (1964), la motivación es un proceso que regula la selección del comportamiento, pues, considera que un individuo se motiva a realizar actividades y

esforzarse por obtener un alto desempeño en éstas para alcanzar un objetivo, si cree en su valor, si está seguro de que lo que hará contribuirá a lograrla, y si sabe que una vez que alcance el objetivo recibirá una recompensa, de tal manera que el esfuerzo realizado ha valido la pena.

Por otra parte, Vroom (1964) en esta teoría señala que la motivación resulta de la multiplicación de los valores asignados a cada uno de los tres factores: la valencia, la cual representa el valor que la persona otorga a alguna actividad (aprender); las expectativas, se refiere a las creencias relacionadas a que la actividad que se realice conllevará a un resultado; y la instrumentalidad, representa la consideración que la persona hace respecto a que si logra un determinado resultado, este servirá de algo. De esta manera, el resultado de dicha ecuación matemática ( $\text{Motivación} = E \times V \times I$ ) predice el grado de motivación en un individuo. Vale destacar que, para efecto de esta investigación solo se tomó en consideración el factor expectativas.

En tal sentido, las expectativas están representadas por la convicción que posee una persona de que el esfuerzo realizado (ej. Lo que implica la aprobación de las evaluaciones) producirá el efecto esperado (ej. La aprobación de la unidad curricular que cursa y con ello el aprendizaje acerca de la misma).

Para Vroom (1964), las expectativas dependen en gran medida de la percepción que tenga la persona de sí misma, es decir, si la persona considera que posee la capacidad, entiéndase por esto, habilidades y destrezas necesarias para lograr el objetivo, le asignará al mismo una expectativa alta; en caso contrario, asignará expectativa baja.

Aplicando este modelo en el contexto universitario, de acuerdo con Ramírez y Cortés (2003), se puede presumir que un estudiante que enfrente el estudio de los contenidos en una unidad curricular (asignatura), percibiéndolo para sí, de alta complejidad, concluirá que el esfuerzo que debe realizar para intentar aprobar las evaluaciones es muy superior a los logros que puede producir dicho esfuerzo, especialmente si el fracaso no está asociado a la pérdida de calidad de alumno; por lo cual, es altamente probable que deje de estudiar los contenidos y repruebe las evaluaciones. Realizará la acción opuesta si se siente seguro que el estudio de los

contenidos es percibido por él como un logro previsible dadas sus capacidades ya probadas en un área relacionada.

## **Metodología**

La metodología seguida en esta investigación es descriptiva no experimental transeccional de campo. La población estuvo representada por un total de 242 estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial, cursantes de las unidades curriculares Inglés I e Inglés II, pertenecientes a la Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”, específicamente al Complejo Académico el Sabino ubicado en el sector Universitario, Municipio Carirubana, Punto Fijo- Edo. Falcón, Venezuela. Mientras que la muestra estuvo conformada por 95 estudiantes de entre las diferentes secciones (11, 12, 31, 32 en el periodo III-2015; momento en que se llevaba a cabo la investigación) de las Unidades Curriculares (UC) Inglés I e Inglés II de los programas antes mencionados. Esta cantidad de estudiantes se calculó a través de la fórmula especial para población finita propuesta por Sierra (1992).

Es importante mencionar que, la muestra fue seleccionada de forma probabilística. A la vez, es necesario especificar que el muestreo estratificado fue constante ya que se obtuvo la muestra seleccionando un número igual de individuos de cada estrato (sección). Tomando en cuenta que para la selección de los estudiantes de cada sección, se utilizó el muestreo al azar simple.

Para efectos de esta investigación, la técnica que se utilizó fue la técnica de la observación mediante encuesta, mientras que el instrumento fue el cuestionario, el cual contaba con once ítems que se relacionaron con los indicadores; habilidades y destrezas de los estudiantes, la percepción del esfuerzo y la convicción de que el esfuerzo permitirá lograr el aprendizaje en las UC Inglés I e Inglés II. Así mismo, el cuestionario fue diseñado bajo la escala tipo Likert teniendo las siguientes cinco alternativas de respuesta: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo.

En relación a la validez del instrumento, esta fue determinada a través del sometimiento de éste a juicio de cinco expertos quienes determinaron la pertinencia de los ítems propuestos en el instrumento.

Por otra parte, la confiabilidad del instrumento se hizo a través de la aplicación de una prueba piloto a diez estudiantes universitarios que cursan las unidades curriculares Inglés I y/o Inglés II en la misma casa de estudio que la muestra seleccionada, y que presentan características similares a los integrantes de ésta. Dicha cantidad de estudiantes representa el 10% de la muestra seleccionada, porcentaje requerido al momento de hablar de prueba piloto. Posterior a la aplicación de la prueba piloto, se procedió a calcular el Coeficiente de Alfa de Cronbach, dando como resultado 0,89, lo que indicó que el instrumento utilizado en esta investigación fue confiable.

En otro orden de ideas, en esta investigación se aplicaron técnicas de estadística descriptiva que permitieron organizar la información por medio de porcentajes, por lo que los resultados se presentan agrupados. Para su interpretación se creó un baremo o rango de interpretación sobre la base de la teoría de las Expectativas como lo muestra la tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Baremo para interpretar las dimensiones y la variable de estudio**

| CATEGORÍAS | PUNTUACIONES   |
|------------|----------------|
| ALTO       | 5.00 – 4.26    |
| MEDIO      | 4.25 --- 3.01  |
| BAJO       | 3.00 --- 1.76  |
| MUY BAJO   | 1.75 ---- 1.00 |

A continuación se presenta la tabla 2 referente a la variable Expectativas y a sus dimensiones: habilidades y destrezas que presenta para lograr el objetivo, percepción del esfuerzo a realizar, y convicción de que el esfuerzo conlleva al resultado esperado; para dar respuesta al objetivo general que cita determinar las expectativas que los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial tienen respecto al aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I y II.

**Tabla 2.**  
**Estadística descriptiva, variable expectativas**

| VARIABLE                | Media  | Moda | Mediana | Desviac.<br>Estándar | Mínimo | Máximo | Categoría |
|-------------------------|--------|------|---------|----------------------|--------|--------|-----------|
| <b>EXPECTATIVAS</b>     | 3.6741 | 3.67 | 3.6944  | .56557               | 2.00   | 4.92   | MEDIO     |
| <b>Dimensiones</b>      |        |      |         |                      |        |        |           |
| Habilidades y destrezas | 3.1521 | 3.00 | 3.2500  | .76168               | 1.00   | 5.00   | MEDIO     |
| Percepción del Esfuerzo | 3.5326 | 3.33 | 3.6667  | .80026               | 1.00   | 5.00   | MEDIO     |
| Convicción              | 4.3376 | 5.00 | 4.5000  | .80852               | 1.00   | 5.00   | ALTO      |

Los resultados de la dimensión habilidades y destrezas demuestran que existe una moda de 3.00 en la categoría media y la mediana de 3.25 en la categoría media. La desviación fue de 0.76, indicando una mediana dispersión de los puntajes. El mínimo fue de 1.00 (muy bajo) y el máximo de 5.00 (alta). El promedio se ubicó en 3.15 que según el baremo está en un nivel medio.

Con base en lo anterior, las habilidades y destrezas de los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial están en un nivel medio ya que ellos indicaron que algunas veces logran interpretar oraciones con la ayuda del diccionario y que es complicado interpretarlas sin éste, además, en ocasiones esto les lleva más tiempo del indicado por el profesor. Esto refleja que, de acuerdo a lo planteado por Vroom (1964), los estudiantes antes mencionados deben esforzarse un poco para lograr cumplir con todas las actividades que los conllevan al aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I e Inglés II, debido a que consideran que poseen pocas habilidades en relación al idioma inglés.

Por otra parte, en la dimensión percepción del esfuerzo a realizar, la mediana obtuvo un resultado de 3.66 y la moda de 3.33 ubicándola en la categoría media. La desviación fue de 0.80, indicando medianamente dispersión de los puntajes. El mínimo fue de 1.00 (muy baja) y el máximo de 5.00 (alta). El promedio se ubicó en 3.53 que según el baremo está en un nivel medio.

Partiendo de dichos resultados se puede decir que, los estudiantes piensan que dedicar tiempo a la asignatura fuera de clases, llevar consigo diccionario y guías a

clases, presentar y aprobar las evaluaciones, entre otras actividades, resulta un esfuerzo medianamente considerable, ya que implica tener buenas habilidades y destrezas en el idioma inglés.

De acuerdo con Vroom (1964), lo anteriormente mencionado conlleva a los estudiantes a pensar en que el esfuerzo que deben realizar para intentar aprobar las evaluaciones se mantiene en el mismo nivel que el logro del aprendizaje y posteriormente la aprobación de la unidad curricular, por ende, algunas veces valdrá la pena hacer ese esfuerzo.

Con respecto a la dimensión convicción, la moda obtuvo un resultado de 5.00 la mediana de 4.50 colocándose en la categoría alta. La desviación fue de 0,80, indicando medianamente dispersión de los puntajes. El mínimo fue de 2.13 (bajo) y el máximo de 5.00 (alta). El promedio se ubicó en 4.33 que según el baremo está en un nivel alto.

Lo antes mencionado quiere decir que, los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial están convencidos que con algo de esfuerzo (asistencia constante a clases, presentación de cada actividad y evaluación en el tiempo indicado, llevar los materiales requeridos en clases, entre otros) lograrán aprender los contenidos y aprobar las unidades curriculares Inglés I e Inglés II.

Lo anterior concuerda con lo planteado por Vroom (1964) en relación a la convicción, ya que ésta conlleva a pensar que con el esfuerzo a realizar se producirá el efecto esperado, siendo este efecto el aprendizaje y con ello la aprobación de las unidades curriculares antes mencionadas.

En cuanto a la variable expectativa, se obtuvo un promedio en 3.67 lo cual lo ubica en un nivel medio según el baremo, la mediana en 3.69 y la moda de 3.67 que se interpretan como media. La desviación fue de 0.56, indicando una baja dispersión de los puntajes. El mínimo fue de 2.00 (baja) y el máximo de 4.92 (alta).

En tal sentido, la tabla 2 muestra las cifras señaladas, y permite observar claramente que la variable expectativas obtuvo un nivel medio (media 3.67), lo cual indica que la probabilidad de que los estudiantes aprendan inglés y aprueben la UC. Inglés es intermedia debido a que ellos perciben los contenidos de la unidad curricular como algo complejo, lo que resulta del nivel (medio) que poseen en cuanto a habilidades y destrezas necesarias para comprender textos escritos en ese idioma.



## Conclusiones

Una vez analizados y discutidos los resultados obtenidos en esta investigación, se presentan a continuación las conclusiones, de conformidad al objetivo inicialmente propuesto.

En relación a las expectativas que los estudiantes de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial tienen respecto al aprendizaje en las unidades curriculares Inglés I e/o Inglés II, se obtuvo que la probabilidad de que los estudiantes aprendan inglés sea intermedia debido a que ellos perciben los contenidos de la unidad curricular como algo complejo a consecuencia de sus habilidades y destrezas para interpretar y comprender textos escritos en ese idioma las cuales se encuentran en nivel medio, sin embargo, están convencidos que asistiendo constante a clases, presentando cada actividad y evaluación en el tiempo indicado, llevando los materiales requeridos a clases, entre otras actividades, lograran aprender y con ello aprobar la unidad curricular antes mencionada.

Por tanto, para mantener y/o aumentar ese nivel de probabilidad, se recomienda:

- a) Dictar un taller al inicio de cada unidad curricular que tenga como propósito incentivar a los estudiantes a hacer uso de las técnicas de estudios y así puedan complementar lo aprendido en clases a través de la elaboración y el cumplimiento de un horario donde se contemple la dedicación de algunas horas a la unidad curricular inglés no sólo en aulas de clases sino también fuera de éstas.
- b) Elaborar un programa que involucre la puesta en práctica de estrategias que propicien un incremento de la motivación de los estudiantes de Ingeniería Industrial e Ingeniería Mecánica tomando en cuenta sus percepciones y convicciones acerca del aprendizaje en la unidad curricular Inglés.
- c) Iniciar un estudio partiendo de la presente investigación que se trace como objetivo determinar el nivel de influencia que tiene el docente sobre las expectativas de los estudiantes.

- d) Finalmente, se propone continuar investigando sobre la motivación de los estudiantes en general desde el punto de vista de la teoría de las expectativas y de esta manera tomar en cuenta las percepciones y convicciones que ellos poseen ya que son las que conllevan a actuar de alguna manera ante alguna asignatura o unidad curricular.

Lo antes mencionado es con el fin de fortalecer el ámbito educativo para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria y de toda la comunidad educativa en general.

## Referencias

- Dorta, C. y González, I. (2003). *La motivación en el Nivel Obrero-Gerencial de la Fabrica Tropicana según la teoría de las Expectativas (Porter y Lawler)* [Trabajo de Grado presentado para optar al título de Licenciado en Relaciones Industriales]. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas- Venezuela.
- Matute, D. y Torres, M. (2005). *Actitud de los Estudiantes de la Tercera Etapa de Educación Básica Hacia el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera desde las Dimensiones Cognitivas Afectivas y Conductuales*. [Trabajo Presentado como requisito para la obtención del grado de Licenciado en Educación mención Inglés]. Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. Coro, edo. Falcón.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. *Revista Educación*. 33(2), 153-170.
- Ramírez, P. y Cortés, P. (2003). Motivación y Rendimiento en una Carrera del Área de Química de la Universidad Católica del Norte – Chile. *Revista de la Escuela de Psicología. Facultad De Filosofía y Educación*. Pontificia Universidad Católica De Valparaíso. 2, 129-155.
- Sierra, R. (1992). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY: John Wisley & Sons. Reprinted Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 1982.

## **La lectura académica y sus implicaciones pedagógicas en la formación de ciudadanos: una apreciación desde la visión de Andrés Bello**

Jesús Morales Carrero<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Politólogo y Abogado. Magister en Educación mención Orientación Educativa. Docente en la categoría Instructor de la Escuela de Criminología ULA. Correo electrónico: jmoralescarrero@yahoo.com/jesusm100386@gmail.com

### **Resumen**

La obra de Andrés Bello como insigne educador de generaciones, se ha caracterizado por poseer una singular vigencia así como pertinencia educativa aplicada a todos los tiempos, pues en sus distinguidas ideas se consigue valorar la riqueza de un pensamiento educativo cuya aplicación universal responde con toda plenitud a una de las alternativas a partir de la cuales se pueden generar procesos formativos que den como resultado un ciudadano pertinente con el presente siglo. Ello a la luz del pensamiento de Andrés Bello, implica la creación de condiciones en la que se permitiera el desarrollar capacidades que favorecieran el actuar bajo la responsabilidad y la autonomía como exigencias patrióticas y cívicas que respondieran a las demandas sociales de todos los tiempos. Todo ello llevado al plano de los fines y propósitos educativos de todas las épocas, consiguen fehaciente respaldo en los postulados de Bello, quien posicionó las funciones propias de todo sistema educativo y de las nuevas tendencias de la lectura académica, como medios para formar ciudadanos con un pensamiento crítico y reflexivo como eslabones necesarios para accionar coherentemente dentro de escenarios de participación democrática. En este sentido, los aportes de Bello al hablar de las bondades de la lectura, hacen una invitación a asumirla como una nueva manera de enfrentarse al mundo educativo y social, pues la misma permite la puesta en marcha de habilidades creativas, el desarrollo de un espíritu crítico y el aprendizaje de nuevos conocimientos e ideas como aspectos fundamentales para juzgar su acción y la de terceros, así como elaborar respuestas que favorezcan la creación de condiciones necesarias para la autonomía, el respeto y la solidaridad.

**Palabras claves:** lectura, educación, ciudadanía, autonomía, responsabilidad, formación.

## **The academic reading and its pedagogical implications in the formation of citizens: an appreciation from the vision of Andrés Bello.**

### **ABSTRACT:**

The work of Andrés Bello, as an outstanding educator of generations, has been characterized by having a singular validity as well as educational relevance applied to all times, because in his distinguished ideas it is possible to value the riches of an educational thought which universal application responds fully to all of the alternatives from which it can generate learning processes that result in a citizen relevant to the present century. This, in the light of Andrés Bello's thinking, implies the creation of conditions in which it was allowed to develop capacities that favored acting under the responsibility and autonomy as patriotic and civic requirements to respond to social demands of all time. All this in order to aim the level of the educational purposes of all time and get strong support in the postulates of Bello, who positioned the functions of every educational system and new trends in academic reading as means to form citizens with a critical and reflective thought, as links needed to act coherently within democratic participation scenarios. In this sense, the contributions of Bello to talk about the benefits of reading make an invitation to take it as a new way of facing the educational and social world as it allows the implementation of creative skills, the development of a critical spirit and the learning of new knowledge and ideas as fundamental aspects to judge some action and that of third parties as well, and develop responses that favor the creation of necessary conditions for autonomy, respect and solidarity.

**Keywords:** Reading, education, citizenship, autonomy, responsibility, training.

### **Introducción**

Andrés Bello ha sido asumido históricamente como uno de los propulsores de la libertad de pensamiento a nivel de Hispanoamérica, pues sus ideas han sido consideradas como iniciativas cuya contribución puede categorizarse bajo la consigna del querer romper con los esquemas represivos y de dominación, ello debido a que en su seno se agruparon las más diversas visiones sobre la necesidad de aprender a

pensar por nosotros mismos, sin someternos a modelos y diseños impuestos que implícitamente intentaban ejercer los más amplios deseos de subyugación. En atención a estos aspectos, su propuesta de emancipación estuvo centrada en la formación de un ciudadano capaz de generar discusiones, de ilustrarse su propia realidad, de rebelarse contra las imposiciones y, además, de conseguir la aplicación del conocimiento a su entorno inmediato como punto de partida para generar transformación en todos los espacios ávidos de participación (Lovera, 1994).

De esta manera, la iniciativa de Bello de propiciar la necesaria comprensión de la historia patria y de la modernidad, lo posicionaron como un educador con una fructífera vigencia y proyección futurista, aspectos que pueden ser evidenciados con prontitud y franqueza en gran parte de sus postulados, en los que consiguió unificar y poner en orden el conocimiento de su época al inclinar sus esfuerzos en recoger el pensamiento de propio de su tiempo con una dedicación especial y sin perder de vista el carácter iluminador, características que le han permitido atravesar cada momento histórico como un referente de consulta obligatoria, que avizora la comprensión multidimensional y cambiante bajo la cual se mueve la dinámica de nuestro continente (Murillo, 1986).

Partiendo de estas premisas, con la presente disertación se intenta realizar una revisión de los principales postulados teóricos contenidos en la obra de Andrés Bello y sus aportes a las nuevas tendencias de la lectura académica como una actividad que permite la formación de ciudadanos, para lo cual se acude a algunos referentes actuales que sirven de sostén para demostrar la vigencia de un pensamiento cuya congruencia y actualidad responden a las recientes visiones que se tienen de la lectura como un proceso transformador de la vida social. En apoyo a esta afirmación Ocampo (2009) coincide en decir que sus aportes responden a una serie de exigencias que consiguen posicionar su obra bajo el cobijo de las siguientes cualidades: “profundidad en el pensamiento, análisis crítico, serenidad, honradez, precisión, amor a las realidades y odio a lo abstracto; por su sencillez, la claridad en la expresión y preocupación por la síntesis” (p. 4).

### **Disertación temática**

La concepción de la lectura como una herramienta de transformación social, ha tomado durante los últimos años un reposicionamiento muy particular, ello debido a que fundamentalmente los sistemas educativos han depositado en ella los más elevados cometidos que intentan fortalecer el actuar responsable y coherente del ser humano en sociedad (Sánchez, 2013). Al respecto, la postura de Andrés Bello como precursor de grandes ideas pedagógicas con amplia vigencia y repercusión socioeducativa, agregó como preocupación la formación crítica de ciudadanos que tuvieran como horizonte la búsqueda de ideas originales que generaran el despertar de una conciencia en cuyo seno se albergaran habilidades tales como pensamiento profundo y al análisis crítico humanista como herramientas para fortalecer la identidad nacional y la formación de la patria futura en todo el espacio hispanoamericano (Ocampo, 2009).

En este sentido y desde una perspectiva sociocultural como la tendencia mayormente aceptada y actualmente posicionada de la lectura, Cassany (2004) coincide con Bello al proponer que todo este proceso en el que el mundo se encuentra inmerso, amerita de un individuo revestido de competencias que lo ayuden a asumir más que nunca una postura responsable, y dice de ese nuevo lector-ciudadano que “debe tener la sensibilidad lingüística suficiente, conocimientos idiomáticos, capacidad de atención y análisis, para poder comprender su propia realidad” (p. 4). Todo ello permite inferir entre otras cosas que, el saber leer como condición fundamental en la formación integral del hombre, tiene como propósito el desarrollar habilidades críticas y reflexivas, y en tal sentido, la asunción de una postura madura para procesar la información que le llega como supuestas verdades absolutas e irrefutables, para lo cual se cree perentorio el poner en marcha su arsenal de cognitivo que le permitan dilucidar aparentes verdades e incongruencias escondidas tras discursos que se le muestran como ciertos (Lovera, 1994). Frente a esta posición Sanmartí (2011), propone que se trata de “desarrollar competencias que permitan leer de manera autónoma, significativa y critica los distintos textos” (p. 2).

Esta concepción de lectura coincide con Bello, pues termina por reafirmar que, el lector es visto como un partícipe protagónico del proceso, dotado de un conjunto de habilidades en medio de un mundo informativo y dinámico, que lo reta al posicionarse

como un individuo pensante y cargado de una responsabilidad particular que lo obliga a realizar la activación de controles metacognitivos, que le habiliten para desentrañar las intenciones y los propósitos, así como lo que no se encuentra explícito en los textos (Smith, 1983; Goodman, 1996; Solé, 1996). De allí que Cassany (2004) hablando del lector como un agente democrático, intenta mostrar que su función se circunscribe a “la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden” (p. 4).

A esta afirmación Bello haciendo referencia a la necesidad de formar a un ciudadano participativo y reflexivo como resultado de la práctica académica de la lectura, propone como premisa elemental el desarrollar las condiciones para consolidar un pensamiento más elaborado, fecundo y fundado en la criticidad y el análisis, que frente a la complejidad, al carácter vertical de la sociedad del entonces, a lo denso de su contexto y de los textos a los que se enfrenta y, a la abundante y muchas veces confusa y oscura información (Domínguez, 2016). Para ello se planteaba como consiga el despliegue y uso de habilidades valorativas que junto a procesos cognitivos le permitieran la detección de aspectos válidos y certeros de la información que circulaba en su entorno inmediato y no tan inmediato (Ocampo, 2009). Frente a esta exigencia Álvarez (1981) haciendo referencia a los postulados de Bello, agrega que el autor en su visión adelantada para la época previó el carácter complejo de los siglos venideros, situándolos como los más difíciles de comprender, por lo que propuso que el verdadero ciudadano hispanoamericano debía ser un lector eficiente que ameritaba del manejo de “una serie de claves para moverse con propiedad en una sociedad compleja, tales como la interpretación, la explicación y el intuir el futuro” (p. 178).

En este mismo orden de planteamientos, la imponente propuesta de Bello a pesar de distar cronológicamente de las actuales tendencias de la lectura académica, consigue claramente reflejar su preocupación por el fortalecimiento de una serie de habilidades intelectuales como las denominó en su discurso de inauguración de la Universidad Chilena, en el que justamente hizo referencia a la responsabilidad que revestía el ser ciudadano, aludiendo a ello lo siguiente “¡Jóvenes chilenos!, aprended a juzgar por vosotros mismos; aspirad a la independencia del pensamiento. Bebed en las

fuentes: a lo menos en los raudales más cercanos a ellas" (Bello, 1948). En esta apreciación, se logra avizorar el especial énfasis que le imprime Bello a la ejercitación del pensamiento como una manera de desarrollar habilidades para accionar en lo social, para integrarse como un individuo dotado de un arsenal especial de ideas y apreciaciones que le permitieran la trascendencia hacia la interpretación y valoración del mundo por medio del dialogo crítico posibilitado por la indagación, condiciones fundamentales para actuar coherentemente en un mundo de caos y de crisis (Jurado, 2008).

Convencidos de la importancia de estas nuevas necesidades que implican un mayor compromiso por parte del lector, Bello (1948), Argudin y Luna (1995) junto a Smith (1983), Goodman (1996), Solé (1996), Ocampo (2009) coinciden en dejar por sentado algunos aspectos que cualquier lector eficaz debe poseer, entre ellas el contar con habilidades que lo lleven a procesos de reflexión desplegados sobre contenidos, realidades y especialmente sobre un mundo en crisis, es decir, un ciudadano con la capacidad de seleccionar y evaluar la manera como se puede ser manipulado, constituyéndose ello en un reto que en la actualidad debe ser asumido como premisa medular, es decir, el estar habilitado para procesar cúmulos informativos que intenten generar reacciones opuestas a lo realmente aceptable. Por esta razón y en atención a la razón social que esconde la lectura como herramienta formativa, se hace alusión a la necesidad de generar procesos que contribuyan con el ejercicio de estrategias y actitudes que permitan el aprender para toda la vida como un continuo que favorezca el desarrollo de habilidades comunicativas eficientes (Carlino, 2003; Torres, 2006).

Para ello, se propone en función de las ideas de los autores antes mencionados, una metodología constituida por una serie de interrogantes que deben ser respondidas por un lector crítico y reflexivo que lucha por la independencia y la autonomía de su propio aprendizaje, aspectos plenamente reflejados en la obra de Bello, quien implícitamente proponía junto a los autores arriba mencionados, que durante el proceso de lectura, se debían elaborar las siguientes preguntas, ellas son: ¿Qué tipo de texto o género? ¿Cuál es la fuente? ¿Es veraz? ¿Está actualizada? ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor? ¿Cómo presenta el autor la información? (hechos, inferencias u opiniones) ¿Qué tono utiliza el autor? ¿Qué lenguaje utiliza el autor?



¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone? ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor? ¿Cambió mi opinión el texto? ¿Me hizo reflexionar? ¿Qué aportes me deja la posición del autor? ¿Cuáles son sus implícitos y explícitos? ¿Cuál es su tesis central? ¿Qué argumentos usa el autor para sustentar su tesis? ¿Cuál es la idea global o resumen?

En este esquema de acciones, se muestra que el proceso de lectura como actividad liberadora y a la vez formadora del nuevo ciudadano, demuestra que los requerimientos del ser habitante de Hispanoamérica, debía circunscribirse al desarrollo de una creciente conciencia, además de una actitud contestaría que le permitiera ejercitarse democráticamente como un lector, quien ya no debe centrar su atención solo y exclusivamente en conseguir dilucidar lo que el texto le muestra, con sus contenidos implícitos y sus intenciones oscuras, sino además, debe identificar desde aspectos personales (motivaciones, intereses y propósitos) hasta el posicionamiento ideológico y la apreciación de la realidad que el autor está exponiendo, con la finalidad de buscar todos los elementos que puedan generar una interpretación y un análisis fundado en la coherencia y en el pensamiento crítico. Al respecto, Serrano (2008) añade sobre este proceso de lectura que “es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita” (p. 5).

Frente a esta afirmación, la obra de Bello, *Modos de leer la historia*, en la plantea algunas sugerencias que el lector debe asumir como ineludibles para consolidar procesos de comprensión crítica de la realidad. Para ello esgrime que, es necesario un acercamiento válido de todo aquello que se esconde tras un postulado o un conjunto de ideas, para lo cual es necesario conocer lo que se encuentra escondido, es decir, aquello que no se percibe a simple vista, requiriéndose de un proceso inferencial que mediante el manejo de los antecedentes y premisas, favoreciera la formación de juicios que pongan en claro los hechos. De este modo, se puede decir que, la lectura en Bello consigue un referente de indiscutible vigencia y pertenencia para la pedagogía social, pues el mismo la deja ver como una forma de acceder y de posicionarse frente al conocimiento, pues permite entre otras cosas el aprender nuevos datos con el propósito de actuar responsablemente sobre ideas y nociones, dotando y ejercitando al

ciudadano para tomar decisiones coherentes y apropiadas que vayan en pro de la sociedad (Sanmartí, 2011).

En este aporte se demuestra que el lector durante la realización de lecturas, se reviste de un compromiso que lo obliga a ir más allá de simples percepciones o conjeturas que pudieran dejarlo exclusivamente en una noción somera, sino que, por el contrario se aboca a develar, a profundizar y a descubrir la información que el escritor dejó oculta en busca de un lector que ponga en marcha actividades cognitivas como la reflexión y el análisis, para luego asumir una posición que lo lleve a actuar autónomamente y con responsabilidad en pro de lo colectivo y lo social (Rengifo, 1952). En este mismo orden de ideas e interpretando a Peppino (2006) quien hace referencia a este compromiso crítico y reflexivo que reviste el leer académicamente, propone que se requiere de una madurez para ver en la lectura una herramienta poderosa que permita consolidar estructuras conceptuales sólidas, y dice lo siguiente “la lectura académica permite discriminar lo útil de lo inútil, lo falso de lo comprobable, lo superfluo de lo necesario y, también, permite evaluar el propio conocimiento y la necesidad, dado el caso, de ampliarlo o profundizarlo” (p. 1).

Al respecto, Caldera (1982) propone que los aportes de Bello a la formación de un lector audaz y comprometido con la vida patria, debía estar enmarcado en “el desarrollo de un pensamiento crítico interpretativo, que usara la investigación para comprender lo que se encontraba tras lo aparentemente auténtico de las ideas propuestas por terceros” (p. 190). A ello se suma un planteamiento propuesto por el mismo Bello en su obra *Modos de escribir la historia*, en la cual expone entre otros aspectos, la necesidad de que todo ciudadano adoptara un posicionamiento coherente y firme como parte de su actuar social, que se enmarcara en hacer uso de la razón para comprender los sucesos, trazar lineamientos generales (premisas) y considerar los antecedentes (hechos y experiencias pasadas) como una manera de combatir teorías y supuestos, así como ideas desfiguradas intencionalmente, es decir, interpretando a Bello, formar ciudadanos aptos para la convivencia republicana (Subero, 1968; Zambrano, 1981).

Todo ello implica entre otras cosas, que las apreciaciones de Bello avizoraban que en los siglos subsiguientes los procesos educativos y la lectura como parte de

ellos, venían cargados de diversas demandas y, por ende, para afrontar los embates de estos cambios, se debían elaborar nuevas maneras de acercarse a los textos y a un mundo complejo, en que las circunstancias iban a requerir del asumir con responsabilidad y sentido crítico como aspectos fundamentales que, consolidados por la formación que se impartía en los escenarios educativos, permitieran a este nuevo ciudadano enfrentar un mundo signado por el cambio y la incompreensión. De esta manera, Cassany (2004) hablando de esos factores que generan cambio propone que este ciudadano debe estar en la capacidad de “leer otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (p. 2).

Esta afirmación deja por sentado, entre otras cosas que el conocimiento de los diversos géneros, funge como un determinante dentro de los postulados de la lectura académica, pues esta exigencia viene a condicionar la manera cómo se puede dar la aproximación del lector a un escrito, lo que va a depender en gran medida la fijación y establecimiento de objetivos que vienen motivados por sus intereses y, además, por las demandas que cada comunidad discursiva ha elaborado para acceder coherentemente al conocimiento producido y manejado dentro de la misma, que aunado al bagaje cultural, social e histórico en el que se da la actividad lectora, permite la comprensión efectiva de lo expuesto dentro de estos espacios científicos y, por ende, el propiciar una interpretación coherente del medio del que hace parte como una puerta de entrada a la participación social (Sánchez, 2013).

En apoyo a esta postura Kurland (2003), hace énfasis en la necesidad de prestar especial atención a la avasalladora realidad que se nos presenta, aspecto ya previsto en el pensamiento de Bello, quien vio en un adelanto al futuro que, una manera de hacer frente a los embates generados por la multiplicidad de información con propósitos diversos, requería del repensar la lectura, dejando ya de verla de forma infravalorada y hasta subestimada, para posicionarla bajo la connotación de un proceso complejo, que debía enfocarse en la preparación de un ciudadano capacitado para realizar prácticas de lectura en las que se accionaran y se le diera cabida a las bondades propias del pensamiento crítico y reflexivo, que propiciasen la conciencia para “considerar la lectura académica como una técnica que favorezca el descubrir ideas e información dentro de un texto escrito” (p. 23). Como complemento a lo ya

expuesto, Cassany (2006), expresa que leer académicamente implica la puesta en funcionamiento de “destrezas cognitivas que permitan destacar las intencionalidades del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p. 82).

De lo anterior se desprende que, la propuesta de Bello se refería justamente a la necesitada de estructurar un modelo de educación integral que cambiara al ciudadano de su época y por ende lo preparara para actuar con un mayor sentido de pertenencia social, dejando entrever que la formación debía estar integrada por la confluencia de aspectos entre los que destaca el pensamiento minucioso en el que se profundizará en la búsqueda acuciosa de relaciones causales, aspecto que solo se lograba consolidar siempre y cuando la lectura tuviera como propósito ahondar sobre el conocimiento mediante el uso de habilidades cognitivas que le permitirán según Ocampo (2009) haciendo a alusión a Bello, el propiciar como fin último “que piensen y busquen soluciones a sus propias realidades; que investiguen sus problemas y formulen las posibles soluciones; un hombre hispanoamericano que busque la creación de modelos propios adaptables a la solución de los problemas hispanoamericanos” (p. 10).

Esta concepción de la lectura vista desde Bello hasta las apreciaciones actuales, pueden asumirse como una práctica que si bien es cierto, ha sido calificada como un proceso desarrollado en espacios convencionales, luego, con la aparición de las nuevas demandas emergidas desde el complejo social, sufrió modificaciones que la reposicionaron como una alternativa en la que depositó la posibilidad de generar mayor conciencia y sensibilidad crítica como condiciones fundamentales para propiciar la participación efectiva del individuo en sociedad. De allí, que se afirme que el carácter omnipresente de las exigencias sociales, laborales y académicas, que han albergado en la lectura académica bajo este innovador enfoque, las más elevadas posibilidades para revestir al ciudadano de todo los tiempos, de las potencialidades que le permitan enfrentarse efectivamente a las grandes manipulaciones informativas, en los que el común denominador es la ausencia de rigurosidad, veracidad y confiabilidad, aspectos a los que debe enfrentarse con todo el arsenal cognitivo para dilucidar entre lo útil y lo inútil, lo falso y lo verdadero como exigencias fundamentales para generar procesos de aprendizaje efectivo (Domínguez, 2016).

Al respecto conviene decir que, Bello consigue acertadamente con su propuesta de lectura, llevar al ciudadano a hacer uso de un método denominado *ad probandum*, al cual le atribuyó como función el conseguir desentrañar a través de la investigación, el íntimo espíritu de los hechos, de las ideas propuestas en escritos y ensayos, que debían ser valoradas por el lector de manera global, es decir, estimando el texto como un todo del cual se deducían apreciaciones generales que le permitieran la comprensión de hechos y fenómenos mediante el encadenamiento de causas y efectos como de su esencia, apreciando fundamentalmente el espíritu y tendencias de lo expuesto. A ello agrega el autor interpretando la finalidad de este método diseñado por Bello, que la lectura como una actividad intelectual tiene como finalidad el llevar al ciudadano a desarrollar premisas para luego elaborar argumentos convincentes que mediante el uso de la razón pudieran responder coherentemente al emitirse ideas imprimátur cuyo valor consiguiera posicionarse como verdades con aprobación universal (Bello, 1948).

De esta manera, en Bello la participación de este nuevo ciudadano dentro de los diversos escenarios sociales, estaba determinado por la posibilidad de atender responsablemente y de manera autónoma los retos de un entorno, que ya para su época se veían caracterizados por lo dinámico y cambiante, lo que en palabras de Ocampo (2009) haciendo énfasis a la postura de Bello sobre el ciudadano de su tiempo, corresponde a “un verdadero creador e investigador que se acostumbrara a luchar con las dificultades; que reconociera los hechos y las dificultades, pero también, que comprendiera y buscara soluciones inmediatas y mediatas” (p. 11). En una apreciación más reciente, se logra ver este principio con adaptaciones y se hace referencia a la necesidad de integrarse a la comprensión de una nueva cultura lectora, que va más allá del abordaje de contenidos académicos de manera superflua, sino en la posibilidad de convertir la misma en “una condición para el ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de un pensamiento democrático, en que las posturas, las apreciaciones y los posicionamientos reflexivos y críticos tienen amplia aceptación en la construcción de formas avanzadas de pensamiento” (Pérez, 2004; Serrano, 2008).

De lo antes expuesto, se puede dilucidar que la formación de ciudadanos competentes en su ámbito de acción, está determinado insoslayablemente por la

reflexión constante sobre lo que sucede en su entorno, por lo que hace parte de su mundo inmediato y no tan inmediato como escenarios que necesariamente deben ser manejados para crear y recrear una visión panorámica que dé cuenta y lo prepare para afrontar con sentido crítico los desafíos que demandan cada vez más el ejercicio de mantenerse informado, como una constante sobre la cual gira la necesidad de continuar aprendiendo a leer para modificar y renovar los esquemas de pensamiento (Carlino, 2002).

### **Implicaciones pedagógicas**

Las múltiples concepciones de la lectura como proceso liberador y formador de ciudadanos conscientes y críticos, han conseguido un aliado determinante en el pensamiento de Andrés Bello, pues sus posicionamientos defendían la necesidad de educar al individuo para participar coherentemente dentro de lo social, al ubicarlo como un agente activo que no se limitara exclusivamente al manejo de competencias relacionadas con las apreciaciones comunes de alfabetización, sino en función de esquemas novedosos que apuntaban hacia el desarrollo de la autonomía, la elaboración de criterios firmes y por ende la formulación de sólidas apreciaciones sobre el mundo (Bello, 1948). De manera que, la postura de Andrés Bello, sobre los fines de la educación, involucraba la transformación de lo social como espacios de los cuales se generaría la comprensión significativa de la realidad, de sus discursos, de las experiencias y del conocimiento que emanan de las diversas comunidades científicas.

Todas estas consideraciones y a su vez exigencias propias de una nueva cultura académica del tiempo de Bello y, por ende de las inquietudes de los sistemas educativos, demostraban la necesidad de someter las prácticas educativas a los aportes de una nueva alfabetización, proceso visto como un medio en cuyo seno se albergaban los más amplios deseos de llevar al ciudadano a acceder a los nuevos y complejos saberes propios de una cultura cambiante y con amplias tendencias a la manipulación, para lo cual Bello proponía el requerimiento de un lector comprometido e integrado a la consolidación de su propio proceso, que no se daba solo sino en compañía del docente como guía y orientador.

Parafraseando a Díaz (2006) se logra apreciar que esta noción es de igual modo compartida al decir que “el estudiante es un sujeto activo, participativo, generador y constructor de significados, de sentido y conocimiento, procesos que no se dan de manera aislada, sino por la mediación de otros, y en un contexto y momento particular” (p. 34). Esta valoración del proceso formativo, tienen una clara correspondencia con los planteamientos de Bello, para quien era indispensable formar individuos que mediante el acompañamiento consiguieran consolidar las habilidades oportunas para accionar en la toma de decisiones de manera responsable.

En este sentido, la propuesta de Andrés Bello sobre la lectura como una alternativa para mejorar las condiciones sociales, proponía implícitamente el desarrollo de un sentido crítico, reflexivo y analítico (Ocampo, 2009) que permitirá la elaboración de juicios valorativos y objetivos que dieran cuenta de su realidad y, que a su vez vinieran acompañados de un accionar social y colectivo, lo que muestra especial similitud siguiendo por lo propuesto por el aprendizaje significativo y con las tendencias de la lectura desde la perspectiva sociocultural (Carlino, 2003; Díaz y Hernández, 2002).

De esta manera, los aportes de Bello al proceso de lectura, se enmarcaron con mucha facilidad en los postulados hechos por Smith (1983), Goodman (1996) y Solé (1996) que conciben la lectura como un proceso en el que se lleva a cabo la activación de una serie de actividades cognitivas que, aunadas al origen social y cultural del conocimiento que posee el lector como el sujeto central, permite entre otras cosas el consolidar de manera más sólida aprendizajes significativos mediante la búsqueda de explicaciones, interpretaciones y análisis que buscan el desentrañar las ideologías, concepciones e ideas oscuras o complejas que posee un texto (Bello, 1948; Escudero, 2010).

Esta premisa presenta una amplia relación con lo que Díaz y Hernández (2002) denominan “fases o etapas de un proceso continuo y progresivo, de interacción social y de participación de lo cognitivo, como dos variables necesarias para que se dé el aprendizaje significativo” (p. 35). En razón de ello, se explica la dinámica de dicho proceso:

1. Inicialmente el lector frente al texto, se vale de una serie de actividades que van desde la activación de información conceptual, el conocimiento esquemático, el uso de la interpretación y la vinculación con un contexto como las maneras de crear un panorama global del tema. Todo este engranaje de actividades tienen correspondencia plena con las fases de muestreo y selección, en las que el lector pone en marcha los mecanismos necesarios para buscar la información que para él satisface sus necesidades y tiene utilidad. Es importante destacar que, en esta fase se generan suposiciones que vienen fundadas por las experiencias previas, que le indican al estudiante qué y cómo aprender (en obediencia a los parámetros del momento pre-instruccional).
2. En una fase intermedia de este proceso de aprendizaje, se formulan, refutan y verifican hipótesis. Parte de las actividades que se abordan en esta etapa, corresponde a la búsqueda de puntos focales y aspectos claves sobre los cuales elaborar inferencias. Es relevante poner de manifiesto que, parte de dichas acciones tienden a encaminar el proceso hacia niveles de complejidad que requieren mayor atención y, por ende se pone en funcionamiento competencias críticas, reflexivas y analíticas que permiten la evaluación del texto, sus cualidades, la validez de sus aportes, en fin se trata de dirimir la discrepancia entre los aportes del escrito y lo que nosotros sabemos. Cabe destacar, que en este momento del proceso, el estudiante debe ser acompañado en sus primeros contactos con actividades de lectura, en las que, la orientación del docente le sirve de apoyo consolidar la eficacia de prácticas subsiguientes de manera autónoma (momento co-instruccional).
3. En una fase más elaborada del proceso denominada fase terminal del aprendizaje, los conocimientos creados en la fase expuesta anteriormente, permite la elaboración de esquemas integrados y con mayor solidez, que exige entre otras cosas la puesta en funcionamiento de actividades de control que encaminen el proceso hacia la autonomía y la responsabilidad para hacer ajustes internos. Esta actividad unida a estrategias de lectura (supresión, selección, ampliación y generalización de la información), permite hacer uso de una de las tantas bondades proporcionada por la lectura crítica, la precisión sobre aspectos



puntuales, relevantes y fundamentales y, la puesta en segundo plano de aquella información superflua, repetitiva o carente de importancia. La relevancia de esta última fase radica básicamente en que le permite al lector poder formar una apreciación sintética y general del material (momento pos-instruccional).

De todo lo expuesto, es oportuno establecer algunas consideraciones que sirven para reafirmar que, la lectura bajo el enfoque de Bello, proponía el generar una actividad intelectual en que las habilidades cognitivas como el reflexionar, comparar e interpretar permitieran el pasar gradualmente a la apropiación de la información que previamente ha sido sometida a un proceso de verificación y juicio como acciones necesarias para demostrar bajo los esquemas del aprendizaje significativo, la aplicabilidad y utilidad del conocimiento aprendido como una constante para sobrevivir socialmente (Sánchez, 2013).

Por tal motivo, se puede deducir que las implicaciones pedagógicas de la lectura en la visión de Andrés Bello, pueden ser asumidas como medios oportunos, que en la actualidad representan una alternativa para el desarrollo de competencias en lo que a comprensión lectora se refiere, puesto que se asume al lector como constructor y modificador de sus esquemas de conocimiento, así como el responsable de establecer relación entre cúmulos informativos que se apreciaban como inconexos de lo social y cultural, detectando con ello la solidez de sus estructuras conceptuales y la validez de los mismos, hasta consolidar como lo afirma Benavides y Sierra (2013) la ejecución de “niveles de pensamiento crítico necesarios para aprender a leer desde las particularidades de cada disciplina” (p. 4).

Aunado a estas exigencias y como complemento, se puede decir que, este esquema de lectura reúne entre otras cosas la necesidad de desarrollar aspectos propios de una actividad académica que comparte aspectos relacionados con la tan anhelada alfabetización (Carlino, 2003), es decir, el generar las condiciones para el afloramiento de capacidades que permitan asumir con objetividad el texto, reconociendo las intenciones contenidos en él (comprender que pretende comunicar) y, establecer relaciones con otros textos que sirvan como complemento o apoyo para dilucidar o comprobar la veracidad de los argumentos que se proponen. Todo ello

representa visto a la luz de los nuevos cometidos de la educación, la necesidad de retomar prácticas que postulan como necesario la creación de condiciones para que el estudiante se convierta en un agente activo, que asuma su rol con responsabilidad y que consiga la razón de su aprendizaje en la praxis y en el beneficio colectivo y social como evidencia de su formación autónoma como un lector competente.

### **Reflexiones finales**

Luego de los intentos por romper con la conceptualización de la lectura académica como una actividad carente de sentido, propósito y centrada en la mera descodificación, se ha pasado a concebir tan importante proceso, como la unificación y confluencia de procesos y subprocesos cognitivos, afectivos, emotivos y motivacionales, que unidos al conocimiento de lo social y cultural (Bello, 1948; Cassany, 2006) vienen a propiciar la aparición de un lector enfrentado a una realidad dinámica que le exige desplegar competencias específicas que le permitan desarrollar un pensamiento más elaborado que dé paso a la reflexión, a lo crítico y a lo analítico, como respuestas coherentes hacerse parte de una cultura académica y, a su vez participar responsablemente en los nuevos espacios creados para el desarrollo de la ciudadanía, para la libertad y la socialización (Álvarez, 1981; Domínguez, 2016).

En razón de ello, la propuesta de Bello es asumida como una de las visiones más avanzada sobre el leer académicamente, pues se integran constructos como la interpretación, el análisis y el pensamiento crítico como actividades cognitivas que le otorgaban significado y, por ende transformación de los esquemas de conocimiento que poseía el mundo y su realidad. En un giro progresivo para el momento, la obra de Andrés Bello consigue posicionar al lector, su realidad y al texto en una relación científica sobre la cual se cimentaban ideas libertarias que justamente nacían de un pensamiento reflexivo, cuyo propósito no era otro que el preparar al ciudadano para cuestionar, identificar razones, así como posicionamientos que muchas veces los textos ocultan en la información que exponen (Carlino, 2003a).

Como consecuencia, la lectura como una actividad social consigue referentes en Bello, pues se ve como un proceso que venía a formar al nuevo ciudadano para asumir con responsabilidad el complejo mundo social y cultural, en cuyo seno se ejercía

una inclemente dominación mental para el momento, imposibilitando la preparación de individuos autónomos y capaces de realizar la construcción de significados, establecer vínculos entre lo que sabían y lo nuevo, así como diseñar alternativas novedosas a problemas (Carlino,2002) que favorezcan el accionar necesario para crear escenarios propicios para la libertad de pensamiento, para la crítica, la reflexión y el análisis como procesos propios de la nueva forma de hacer lectura, para lo que se requiere comprender los modos de pensamiento, las maneras como se expone el conocimiento y se defiende y las maneras como se argumenta para justificar el saber (Carlino, 2003a).

En función de esta nueva dinámica que propone la lectura vista desde Bello y los aportes surgidos en la actualidad, se plantean las siguientes apreciaciones:

1. La lectura, desde la concepción de Bello, viene a generar todo un avance en la configuración de nuevas prácticas para su época que al igual que en la actualidad tuvieron como cometidos el posicionar al lector como un sujeto que no se acerca a los textos sin poner en marcha todas sus experiencias y conocimientos previos, sino por el contrario se funda en su bagaje histórico para procesar, refutar, verificar y evaluar la calidad de la nueva información que se le presenta, en un compromiso que le permite generar la construcción de sólidas apreciaciones que le posibiliten el responder eficaz y coherentemente a la transformación de sus esquemas y por ende a participar responsablemente de una nueva cultura y del mundo de lo social.
2. El lector es responsable de fijar la atención sobre aquellos aspectos que mayor interés, pues en función de ello puede desarrollar competencias reflexivas y de pensamiento crítico que le permitan la lectura los diversos discursos sociales, de lo que sucede en su mundo y de lo que otros dicen del mismo y, por ende ejercitarse para desentrañar mediante el reconocimiento de aspectos como el propósito del autor leído, las ideologías implícitas, las referencias culturales y sociales, así como la identificación de las cualidades propias del género, entre otros aspectos que le permitirán la elaboración de un mayor sentido y significado,

sin dejar a un lado la apropiación de razonamientos establecidos por cada disciplina como parte de sus propias convenciones (Carlino, 2002).

3. Los aportes de la obra de Andrés Bello a la actividad pedagógica en materia de lectura académica, son innumerables, pues para el momento hablaba de la necesidad de aplicar estrategias de lectura que despertarán el espíritu crítico y científico. Todo ello llevado al plano actual, implica la puesta en funcionamiento de la capacidad para seleccionar información, la elaboración de predicciones, inferencias e hipótesis, utilizando para su verificación el uso de experiencias y conocimientos propiciados por la carga cultural y social que el lector como sujeto autónomo y analítico utiliza para hacer efectivo el proceso. Todo ello es preciso para mencionar que parte de las bondades del modelo son: el fortalecimiento de un pensamiento más elaborado, con esquemas bien estructurados, que coadyuvan a fomentar el sentido crítico en el que el lector se convierte en un evaluador de la información que le vienen a sus manos; por otro lado, favorece prácticas como la elaboración de argumentos, cuestionarse sobre posturas y opiniones, obteniendo como resultado la construcción y participación en una nueva cultura.

Finalmente se puede esgrimir que, uno de los medios más eficaces para acceder al conocimiento y para comprender los cambios y las transformaciones que presenta el siglo XXI, corresponde indiscutiblemente a la lectura académica como actividad a la que se le atribuye función formadora de ciudadanos modernos, pues la misma viene a exigir al nuevo lector la puesta en marcha de prácticas y competencias para conseguir objetivos de diversa índole, cuestión que en Bello se centraba en la independencia de pensamiento y como consecuencia de ello, mejorar el actuar del ciudadano, asegurando con ello el poder llegar a lo más profundo de cada uno de los argumentos, razonamientos e ideologías propuestas que posee un texto y, que visto desde la óptica educativa no se pueden consolidar de manera efectiva sino es a través de la intervención de actividades de guía y orientación, que contribuyan con la formación como un proceso permanente que busca los cometidos de la alfabetización

académica de la cual es son partícipes coyunturales y determinantes los actores educativos ( Cassany, 2010; Sánchez, 2013).

## Referencias

- Álvarez, F. (1981). *El periodista Andrés Bello*. Caracas: La Casa de Bello.
- Argudin, & Luna. M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Bello, A. (1948). *Modo de escribir la historia*. Santiago de Chile: El Araucano.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. [Revista en línea] Vol.11/ N°03. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>
- Caldera, R. (1982). *Andrés Bello*. Caracas: Ed. Dimensiones.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2). Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), enero-marzo. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Carlino. P. (mayo, 2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En el 6º Congreso internacional de la Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión. *Crítica 1*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Disponible en: [http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas\\_letradas/presentacion\\_DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf)
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, I. (2016). Aproximaciones al enfoque sociocultural de la lectura y su comprensión. 1(31). *Revista electrónica científico-pedagógica*. Recuperado de: [http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/277/Aproximacion es%20al%20enfoque%20sociocultural%20de%20la%20lectura%20y%20su%20 comprensi%C3%B3n.pdf](http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/277/Aproximacion%20al%20enfoque%20sociocultural%20de%20la%20lectura%20y%20su%20comprensi%C3%B3n.pdf)
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segunda lengua. *Nebrija de Lingüística Aplicada*.
- García, A. (1964). *Andrés Bello. Contribución al estudio de la historia de las ideas en América*. Universidad de Panamá.
- Goodman, K. (1996) *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*.46, 89-105.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Eduteka, Cali. Recuperado de: [www.eduteka.org/lecturacriticapensamiento2.php](http://www.eduteka.org/lecturacriticapensamiento2.php)
- Lovera, R. (1994). *Pensamientos de Andrés Bello (libertador espiritual)*. Colección Ameritextos. Alfadil Ediciones.
- Murillo, F. (1986). *Andrés Bello: historia de una vida y de una obra*. Caracas: La Casa Andrés Bello.
- Ocampo, J. (2009). *El Maestro Don Andrés Bello. Sus ideas sobre el nacionalismo cultural de Hispanoamérica y la educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3302262.pdf>
- Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. Universidad Autónoma de México.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura* Universidad Javeriana. FUNDALECTURA. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir->

[participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf](#)

- Rengifo, C. (1952). *Don Andrés Bello y la formación de una conciencia americana*. Caraca-Venezuela: Ministerio de educación.
- Sánchez, L. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Editorial Universidad Don Bosco*. 7(12), 7-16.
- Sanmarti, N. (2011). Leer para aprender ciencias. Recuperado de: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_eso\\_leerciencias\\_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f)
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. 12(42), 505–514.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Subero, E. (1968). *Ideario Pedagógico Venezolano*. Caracas-Venezuela: Ministerio de Educación
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 1-13.
- Zambrano, O. (1981). *Educadores venezolanos*. Caracas-Venezuela: Don Bosco.

## **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](mailto: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 guion), 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](mailto:riifeduc@gmail.com).