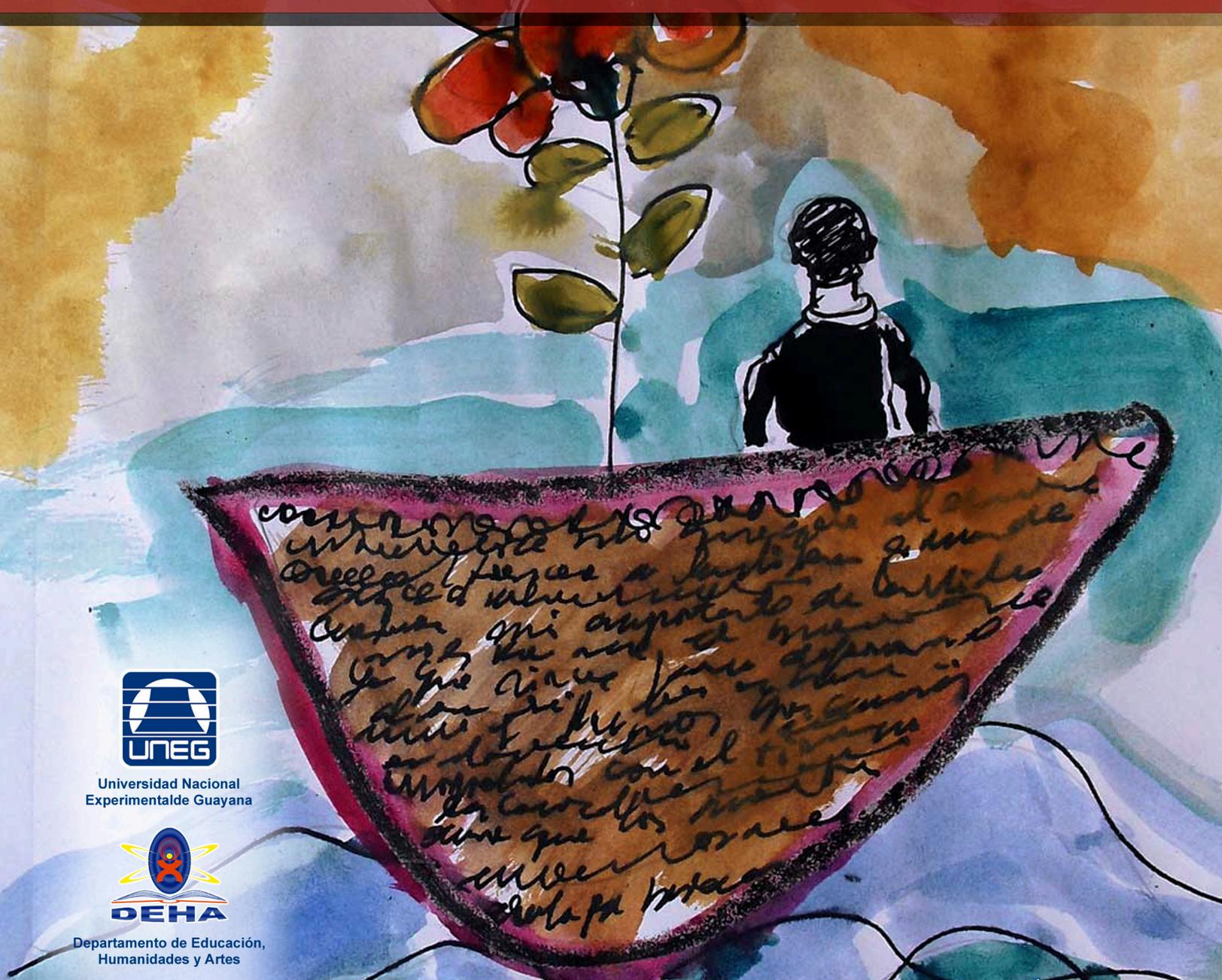


Volumen 15 - N°30 - Julio - Diciembre, 2018 - Depósito Legal: pp200302BO645 · ISSN: 1690-6054

<http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/>

Kaleidoscopio

Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes



Universidad Nacional
Experimental de Guayana



Departamento de Educación,
Humanidades y Artes



Fondo Editorial UNEG

Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental de Guayana
Avenida Las Américas, Edificio General de Seguros, Piso 1
Puerto Ordaz, estado Bolívar-Venezuela.
Correo-e: fondoeditorial@uneg.edu.ve
Teléfonos: 0286-713.7216, 0286-713.7225, 0286-713.7217



KALEIDOSCOPIO es una publicación arbitrada e indizada del Departamento de Educación, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, que difunde trabajos científicos originales, ensayos y revisiones bibliográficas relacionadas con la Educación, la Lingüística, la Literatura, la Filosofía y el Arte. De aparición semestral, esta publicación tiene por objetivos fundamentales la difusión de conocimientos, posibilitar el intercambio entre pares y estimular la producción científica de la región en el área humanística.

Para ello, la revista KALEIDOSCOPIO se divide en tres secciones:

- **Editorial:** Espacio del comité de redacción de la revista en donde se expresa la política editorial.
- **Artículos:** Sección que contempla los siguientes tipos:
 - Reportes de investigación:** Este tipo de artículo responde a los resultados de investigación, guiados por un orden y una estructura metodológica, que evidencian el proceso de indagación científica.
 - Experiencias docentes/prácticas pedagógicas:** En el contexto de los artículos ubicados en esta sección se genera el tipo relacionado con los relatos de prácticas y experiencias educativas.
 - Propuestas educativas:** Artículos que ofrecen innovadoras ideas sobre el quehacer educativo.
 - Ensayos:** Exhibe producciones, fundamentalmente argumentativas, de investigaciones documentales o de campo.
- **Reseñas:** Espacio dedicado a la difusión de publicaciones convencionales y electrónicas relacionadas con la Educación, la Literatura, la Lingüística, la Filosofía y el Arte.

KALEIDOSCOPIO, revista arbitrada e indizada del Departamento de Educación, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, Estado Bolívar-Venezuela, está registrada legalmente e identificada en el Depósito Legal (formato impreso) número pp200302BO645. ISSN 1690-6054. Igualmente, Depósito Legal (formato electrónico) número BO2017000107. ISSN 2665-0134. Asimismo, está registrada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, **REVENCYT**, bajo el código RVK002, en el índice latinoamericano de revistas **LATINDEX**, bajo el folio 15354 y en Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades **CLASE**, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). UNAM-México.



Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes
Volumen 15 Número 30. Julio – Diciembre, 2018

Kaleidoscopio

Universidad Nacional Experimental de Guayana - Departamento de Educación, Humanidades y Artes. Puerto Ordaz. Estado Bolívar. Venezuela.

AUTORIDADES

RECTORA

Dra. María Elena Latuff

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Arturo Franceschi

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Wilfredo Guaita

SECRETARIA

Dra. Leonarda Casanova

COORDINADORA GENERAL DE PREGRADO

Dra. Holanda García

COORDINADORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Dra. Milagros Cova

DIRECTOR EDITORIAL

Prof. Carlos Espinoza

COORDINADORA EDITORIAL

Nellys Medina (nmedina@uneg.edu.ve/medinanell@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

EDITORA

Dignora Avarullo (davarullo@uneg.edu.ve/dignoraavarullo@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

COMITÉ EDITORIAL

Lescey Muñoz (lmunoz911@uneg.edu.ve/lmunoz911@hotmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Margiolys Ontiveros (montiveros@uneg.edu.ve/montiveros1972@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Yesenia Presilla (ypresilla@uneg.edu.ve/yeseniaepresilla@hotmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Diego Rojas Ajmad (diegorojas@uneg.edu.ve/rojasajmad@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Jhonny Velásquez (jvelasquez@uneg.edu.ve/jhonnyvelas179@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Katyuska Viña (kvina@uneg.edu.ve/katyuska2@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Leonor Alonso (leonoralonso1@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Alexandra Álvarez (alvarezmuro@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Juan Astorga (juan.astorga@ula.ve)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Aura Balbi (abalbi61@gmail.com)
Profesora Jubilada de la Universidad Nacional Experimental de Guayana
Universidad Católica Andrés Bello. Puerto Ordaz, Venezuela.

Daniel Cassany (daniel.cassany@upf.edu)
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.

Rebeca Castellanos (rebecastellanos@hotmail.com)
Profesora Jubilada de la Universidad Nacional Experimental de Guayana
Universidad Católica. Cuenca, Ecuador.

Luis D'Aubarterre (ldaubete@gmail.com)
Profesor Jubilado de la Universidad Nacional Experimental de Guayana
Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Azogues, Ecuador.

Dilia Di Scipio (ddiscipio@gmail.com)
Universidad Católica Andrés Bello. Puerto Ordaz, Venezuela.

Carmen Luisa Domínguez (cldomu@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Viviana González (psicologo.2011@gmail.com)
Universidad de La Habana. Cuba.

Magaly Guerrero (guemagaly@gmail.com)
Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.

Víctor López Rossi (valross69@gmail.com)
Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Miguel Martínez (miguelm@usb.ve/mm180532@gmail.com)
Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.

David Medina (davidjaviermedina@gmail.com)
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

Cinthia Méndez (cinthiamendez@uneg.edu.ve/cintmen@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Oscar Morales (oscarula@ula.ve/geodeula@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Belford Moré (belfordm@yahoo.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Jorge Núñez (jbelfordm@ula.ve)
Universidad de La Habana. Cuba.

Enrique Obediente Sosa (enriobe@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

José Sánchez Carreño (jsanchezc239@gmail.com)
Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.

Manuel Trujillo Romero (matruro28@hotmail.com)
Universidad Católica Andrés Bello. Puerto Ordaz, Venezuela.

Romelia Velásquez (romisali@yahoo.com)
Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.

Roger Vilain (rvilain942@puce.edu.ec)
Ex-Profesor de la Universidad Nacional Experimental de Guayana
Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Quito, Ecuador.

Carmen Vas (vascarmen@uneg.edu.ve/vascarmen@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela.

Jatniel Villarroel (profesor.villarroel.j@gmail.com)
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz-Venezuela.

José Ángel Viña (joseabv@gmail.com)
Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Gregory Zambrano (gregory.zambrano@gmail.com)
Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

TRADUCCIÓN

Andrés Montero

ÍNDICES Y REGISTROS

- Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT) Código: RVK002.
- Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) Folio: 15354.
- Citas Latinoamericanas de Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).
Universidad Nacional Autónoma de México.

PERIODICIDAD: Semestral

DEPÓSITO LEGAL: pp200302BO645. ISSN: 1690-6054

DIRECCIÓN KALEIDOSCOPIO: Universidad Nacional Experimental de Guayana, Avenida Atlántico. Ciudad Universitaria. Edificio 1, piso 2. Departamento de Educación, Humanidades y Artes. Puerto Ordaz- Estado Bolívar, Venezuela. Correos electrónicos: kaleidoscopio@uneg.edu.ve/ kaleidoscopiounegenvios@gmail.com

FONDO EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA

Avenida Las Américas, Edificio General de Seguros, Piso 1.
Puerto Ordaz, estado Bolívar-Venezuela.

Correo-e: fondoeditorial@uneg.edu.ve/fondoeditorialuneg@gmail.com
Código Postal: 8050. Teléfonos: 0286-713.7225, 0286-713.7217

COORDINADORA DE PUBLICACIÓN

Yris Zapata/ymzapata@uneg.edu.ve/yriszapata@gmail.com

Diseño Gráfico: Adannys Malavé/adannys.m.91@gmail.com
Diseño de portada: Carlos Yusti/yusticarlos@gmail.com

Contenido

Kaleidoscopio

Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes
Volumen 15 Número 30. Julio – Diciembre, 2018

EDITORIAL

Memoria pedagógica
Dignora Avarullo.

5

ARTÍCULOS

La línea como elemento constructor de imaginarios

The line as an imaginary constructor element

Edwin García Maldonado.

7

Geomorfología de los espacios escolares mediante una hermenéutica evolutiva contextualizada

Geomorphology of school spaces through a contextualized evolutionary hermeneutics

Juan José Oliveira Maurera.

12

Oralidad Evaluativa: saber escuchar y saber decir para saber valorar

Evaluative orality: knowing how to listen and knowing how to say to value

Italo Cecilio Avendaño Zambrano.

23

La recursividad del conocimiento como elemento orientador del docente del siglo XXI

The recursion of knowledge as a guiding element for the teacher of the 21st century

Gervacio Enrique Rivas Martínez.

35

Escritura de textos argumentativos en Educación Primaria

Writing of Argumentative Texts in Primary Education

Betsabé Pérez.

48

RESEÑAS

Sendero de ilusiones

Lescey Muñoz Lezama.

55



Memoria pedagógica

Intercambiar experiencias, reflexiones a partir de investigaciones, en contexto de múltiples referencias, que configuren opciones en relación con los desafíos de la educación y las humanidades, es el propósito de la revista *Kaleidoscopio*, proyecto editorial del Departamento de Educación, Humanidades y Arte de la Universidad Nacional Experimental de Guayana.

La revista *Kaleidoscopio* en su edición número 30, reúne a docentes-investigadores quienes participan dando aportes significativos, que enmarcan la cosmovisión del quehacer pedagógico desde su transformación sociocultural. La revista nos ofrece en el artículo “La línea como elemento constructor de imaginarios”, de Edwin García Maldonado, una reflexión acerca de cómo el dibujo, y en particular la línea como uno de sus elementos definidores, permite configurar un discurso plástico permeado de imaginarios personales y sociales. Otro artículo presente en este número es el que lleva por título “Geomorfología de los espacios escolares mediante una hermenéutica evolutiva contextualizada”, del autor Juan José Oliveira Maurera, de la Universidad de Oriente. En el mismo se señala un profundo debate sobre los ambientes de aprendizaje por medio de una metáfora geomorfológica de la realidad, es decir, el estudio estuvo compuesto por los diversos movimientos que han producido quiebres en los entornos de aprendizaje, propiciando cambios que han generado las transformaciones dentro de estos ambientes de aprendizaje.

Por otra parte, el articulista Ítalo Avendaño, de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, nos ofrece “Oralidad Evaluativa: saber escuchar y saber decir para saber valorar”, un sistema que se desarrolla en la acción comunicativa del aula, donde los estudiantes dicen cosas que otros escuchan y como consecuencia del intercambio emergen valoraciones realizativas con la intención de que se haga algo.

Igualmente, este número nos ofrece el artículo “La recursividad del conocimiento como elemento orientador del docente del siglo XXI”, de Gervacio Enrique Rivas Martínez, de la Universidad Católica Andrés Bello. En él se hace una breve descripción de los principios del pensamiento complejo de Edgar Morin, acentuando la recursividad del conocimiento como elemento transformador y enriquecedor de los procesos educativos con sus pares, estudiantes y entorno en general, dando paso desde un planteamiento lineal al desarrollo sistémico de un bucle recursivo, donde lo producido hace sinergia con quien lo produce y de forma recíproca reinicia el proceso, originando un nuevo conocimiento. El último artículo que presenta este número de *Kaleidoscopio* es el de Betsabé Pérez, intitulado “Escritura de textos argumentativos en Educación Primaria”. La autora invita al hecho argumentativo como una actividad cotidiana,

con ello se amplía la competencia comunicativa en la sociedad actual y más aún en la formación escolar.

El profesor Lescey Muñoz Lezama nos deleita con la reseña del libro Sendero de Ilusiones de Diana Martínez "Artemisa", publicado en el año 2018, y nos relata la trascendencia del amor en toda su expresión sociocultural, desde la femineidad como punto de equilibrio, revelándose una poética enmarcada por el amor, desamor, angustia, soledad, nostalgia y añoranzas, pues termina descubriendo que la poesía es la mejor cura para desahogar el alma. ¡Una invitación a su lectura!

El ejercicio de la docencia no puede estar limitado sólo a utilizar, de manera acrítica, conocimientos elaborados por otros; se trata de pensar y actuar en la formación de un docente-investigador, que desde su relación teórica-práctica-reflexiva esté en capacidad

de contribuir con nuevos conocimientos que puedan ser socializados y sistematizados para ser útiles a la sociedad.

Cada uno de nosotros constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir, esa es nuestra memoria pedagógica que permite reunirnos, como personas con una antropología y forma de vivir, con nuestras esperanzas, sueños, dedicación entrega y esfuerzos que se dibujan en la rostrocidad del docente.

Quiero manifestar mi agradecimiento a todo el cuerpo colegiado que integra la revista, especialmente a los profesores: Nellys Medina (coordinadora editorial) y Carlos Espinoza (jefe del DEHA y director de la revista), por otorgarme el tótem al direccionar la edición número 30 de tan prestigiosa publicación, fortaleciendo la ciencia como repensar del pensamiento. ¡Mil gracias!



La línea como elemento constructor de imaginarios

Edwin García Maldonado / edwin.gama@gmail.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Arte, Escuela de Artes Visuales
Mérida, Venezuela

Recibido: 23-01-2018. Aceptado: 06-03-2018

Resumen

El dibujo constituye hoy día un medio artístico autónomo capaz de transmitir un cúmulo de ideas, emociones e intenciones que nacen de la cosmovisión del artista. En este sentido, el dibujo, por medio de su elemento compositivo fundamental, la línea, permite la consolidación de un discurso plástico propio a partir del cual un artista es capaz de construir sus propios imaginarios y los de otros.

Palabras clave: Dibujo, línea, lenguaje plástico, imaginario.

The line as an imaginary constructor element

The drawing is nowadays an autonomous artistic medium capable of transmitting a wealth of ideas, emotions and intentions that arise from the worldview of the artist. In this regard, drawing, through its fundamental compositional element, line, enables consolidation of an own plastic discourse from which an artist is able to build his own imaginary and from other ones.

Keywords: Drawing, line, plastic language, imaginary.

Abstract

Introducción

El dibujo artístico constituye un lenguaje por medio del cual los artistas pueden expresar, comunicar o confrontar una determinada idea, inquietud o concepto en virtud de estar conformado por un conjunto específico de signos gráficos-visuales (líneas, grafismos, tramas...) que le otorgan una dimensión lingüística particular a partir de la que puede y debe ser codificado-decodificado en tanto lenguaje si se pretende un acercamiento a su estructura semántica y estética interna. *“Constituye [el dibujo] una actividad lingüística por estar gobernada [...] por el deseo de registrar algo con signos visuales, como si ella fuese un derivado y complemento visuales del habla y obedeciese a un cerebro pensante...”* (Acha, 1999: 39-40).

En este orden de ideas, el reconocimiento, identificación y diferenciación de los distintos signos, sistemas o estructuras que caracterizan al dibujo como lenguaje artístico, conforman una manera sistemática de abordar la naturaleza gráfica y discursiva propia de este medio, al mismo tiempo que permiten su diferenciación e interrelación con otros lenguajes de expresión plástica. Se deduce que aun cuando las fronteras entre una técnica y otra, un lenguaje y otro, se hacen cada vez más difusas, el dibujo artístico mantiene recursos propios varios que lo definen como tal y le dan forma a una cosmovisión o modo de ver e interpretar la realidad por parte de un creador partiendo de su manera de hacer, recrear o representar; esto significa identificar e interpretar los canales enunciativos particulares del dibujo artístico para comprender profusamente su poder comunicativo tanto a nivel de género (línea, trama, forma, mancha...) como a nivel de lenguaje personal (estilos, modos peculiares de emplear los recursos gráficos, las emociones, sentimientos...), esto no es más que su imaginario, entendiendo éste como el conjunto de elementos con los que el artista recrea el mundo y su naturaleza específica.

El manejo, comportamiento y la intención con la que un artista emplea y concibe la línea puede ser una determinante para la comprensión de su trabajo. No obstante, ¿Qué se entiende por línea? ¿Existe

acaso una sola definición posible dentro de las artes contemporáneas? Probablemente sea más acertado preguntarse acerca del cómo, por qué y para qué un creador emplea la línea dentro de su propuesta, en vista del carácter altamente subjetivo, peculiar y connotativo que posee la misma, en lugar de pretender circunscribirla a una definición delimitada que reduzca las posibilidades interpretativas y semánticas inmersas en su naturaleza creadora de formas concretas, simbólicas y abstractas.

Por ejemplo, para Arroyo (1990, en Calzadilla, 1991), la línea puede sugerir el objeto, su calidad, peso o consistencia, poseedora de una función expresiva o descriptiva que abarca lo espacial y lo táctil. Pero además, la línea lleva implícita la emoción y la visión de la persona que dibuja el objeto. Mas la línea puede olvidar por completo el objeto y regocijarse en inventar su propio recorrido. En tanto que Paul Klee (1974) anuncia que ciertamente las líneas existen como contraste con los planos y con los sólidos de un dibujo; pero asevera: la línea es muchas otras cosas: corriente conducida, pensamientos, caminos, asaltos, espada, puñalada, flecha, rayo, el filo de un cuchillo, andamiaje; es decir, para Klee la línea contiene dentro de sí una dimensión afectiva y metafórica intrincadamente compleja.

Para el teórico estadounidense John Dewey (en Rocca, 1990), dentro de la experiencia cotidiana las líneas son líneas de los objetos, algo equivalente a los límites de las cosas. Por ello, aun cuando tratemos de ignorar todo lo demás para mirarlas aisladamente, las líneas siguen llevando el significado del objeto del cual son parte constituyente; están atadas a un referente directo o indirecto.

A partir de estas reflexiones teóricas y gráficas acerca de la línea como elemento constructivo comienzo, de esta manera, a identificar y clasificar las distintas variantes, cualidades y matices de las líneas con las que trabajo. Esto me lleva a construir una tabla resumen llamada “la polaridad de la línea”, ésta responde a la naturaleza de origen de cada grafismo, la cual, es en esencia, de dos tipos: la lucidez y la ofuscación. Las primeras son aquellas que responden a conceptos como la luz, la claridad, la decisión, el avance, el crecimiento, lo positivo. Y la ofuscación,

por el contrario, se refiere a todas aquellas líneas más dispersas, dudosas, negativas, rígidas. Las resumo en el siguiente cuadro:

Relación de complementariedad de la línea		
Invasiva	↔	Evasiva
Elevada	↔	Renuente/ Abatida
Transgresora	↔	Huidiza o Etérea
Abigarrada	↔	Austera
Constructiva	↔	Deconstructiva
Dialéctica	↔	Ruidosa
Enérgica o Dinámica	↔	Estática o Pausada
Progresiva	↔	Introspectiva
LUCIDEZ	↔	OFUSCACIÓN
Nota: ver imágenes anexas		

La relación entre los dos polos, lucidez y ofuscación, es una simbiosis visual y emocional en el sentido de constituir, no dos caminos completamente opuestos o distantes, sino más bien dos fuerzas entre las cuales se balancean y deambulan mis grafismos. De esta manera, es posible que un trazo sea al mismo tiempo lúcido y confuso, luz y oscuridad del pensamiento, sin que ninguna de las dos fuerzas sea necesariamente mejor o peor que la otra, ni adecuada o inadecuada, simplemente son presencias que convergen y divergen en la asombrosa incertidumbre del oficio de dibujar.

La polaridad no constituye, por ende, un divorcio insalvable entre las diversas líneas, es el amplio horizonte desde el que se puede observar el despertar y el ocaso de cada dibujo y es justamente en esa complementariedad donde pasa a ser fundamental el diálogo, la comunicación entre los opuestos, que no son más que la carencia del otro, sin el vacío no existiría el grafismo ni viceversa, el trazo dialoga con la superficie para conjugarse en un todo siempre inacabado, siempre cambiante y eternamente subjetivo.

Dentro de esta aparentemente tan disímil polaridad, se da respuesta a una interacción a nivel compositivo, emotivo e intencional que conecta a cada una de esas polaridades en un centro o EQUILIBRIO, el cual puede concebirse como el estado o momento en el que el dibujo habla por sí mismo y descarta el surgimiento

de nuevas superficies, planos, trazos o manchas; no obstante, ese estado de equilibrio no significa pasividad o estatismo alguno, sino que corresponde a una intuición decisiva para darle un aparente “fin” a cada dibujo, independientemente de si el resultado es el esperado o de si es “bueno” o “malo”, simplemente da respuesta a ese estado interior en el que se infiere un descanso en el quehacer del dibujo o la renuncia al mismo, es el instante en el que todo dibujo queda suspendido dentro de su propia realidad.

La línea y el tema

Por medio de un exhaustivo proceso reflexivo he llegado a vislumbrar que mis líneas responden no sólo a los criterios anteriores, sino que también ella se comporta un tanto diferente en un dibujo u otro, de acuerdo con la temática que aborde en cada caso determinado. En tal sentido, creo necesaria la puntualización y aclaratoria de algunas variantes dentro de mis líneas según se ajusten a un tema en específico, esto es, cómo me valgo de la línea para construir distintos imaginarios.

La línea en la representación humana

Dentro de mi investigación plástica, el tema del cuerpo humano ha sido una continua búsqueda de expresividad y diálogo con la tradición y con la búsqueda de la deconstrucción del mismo de acuerdo con criterios más subjetivos como las emociones. Mis primeras investigaciones en este apartado correspondieron a la re-figuración del cuerpo masculino, tanto en su totalidad como en sus partes; así me encontré investigando sobre proporciones, estilos, deformaciones, entre otros aspectos. Las líneas con las que desarrollé esta larga serie de dibujos se corresponden más a las líneas invasivas, aceleradas, abigarrada y ruidosa. En tal sentido, estos dibujos presentan un carácter bastante agresivo en su construcción, se observa una línea altiva que reclama su protagonismo caprichoso, que se manifiesta de manera contundente encerrando a las figuras y aislándolas en una barrera de trazos duros, oscuros y densos.



"El Encuentro"

Dibujo en carboncillo, creyones y acrílico sobre cartón
2014

grafismos que pueden contener las formas dentro de mi paisaje.



"La Llegada"

Dibujo a carboncillo, creyones y acuarela sobre papel
2015

La línea en el paisaje

Me conmueve enormemente la presencia de la montaña dentro de mi entorno, el paso continuo de la luz, la sombra y las nubes sobre ellas, lo que hace que cada instante nos presenten una visión única, cambiante y efímera; por lo tanto, la mayoría de mis paisajes aluden a esas presencias ancestrales y gigantescas como lo son la Sierra Nevada y las cordilleras en general.

Las líneas que empleo para recrear estos escenarios, a diferencia de las de los cuerpos humanos, son más calmas, aunque igualmente están llenas de una energía contenida que refleja un poco el estado de perplejidad y conmoción que me provoca el entorno. De esta manera, se puede observar la presencia de muchas líneas pausadas, de direccionalidad horizontal, esto por la lógica de que el paisaje se observa como una continuidad, un horizonte imaginario que conduce al ojo en sentido tendido, aplanado, el de la horizontalidad, la amplitud. Sin embargo, también pueden aparecer una gran cantidad de diagonales ruidosas, constructivas, huidizas y renuentes que reemplazan a los volúmenes y se convierte en distintos planos llenos de líneas paralelas, abigarradas y superpuestas.

La ausencia de líneas en las nubes o su sutil aparición es producto de una reflexión compositiva que me sugiere la necesidad de dejar "respirar" el soporte y no terminar de ahogarlo con la enorme cantidad de

La línea en la representación de animales

Las aves han sido símbolos de elementos inasibles y elevados como el espíritu y el alma; en la edad media se creía que las aves oscuras representaban las malas energías o augurios, mientras que las blancas eran sinónimo de lo bueno, lo puro.

Así pues, dentro de mi imaginario, las aves que recreo son en su mayoría oscuras, densas, llenas de grafismos acelerados, ruidosos, deconstructivos y abigarrados. Las tramas son densas, intrincadas, remarcadas. Son líneas que insisten en demarcar la existencia de un cuerpo que yace en su lecho de muerte, en su puro estado de materia frágil, perecedera y transitoria.

Sin embargo, también pueden aparecer otras líneas como las pausadas, las huidizas, las renuentes o las progresivas y ascendentes. Todas estas pueden combinarse sin mayores obstáculos en cuanto que el sentido o la connotación que conllevan es el de la trasmigración, la trascendencia, el del traslado de un estado a otro de la realidad o la materia. Son todas ellas instrumentos de una catarsis generadora que provoca en mí sentimientos y emociones como la libertad, la liberación, el duelo, la rabia, el desasosiego, el desapego y la calma.



“Desaparecer”

Dibujo en carboncillo, creyón y tinta china sobre papel
2015

En concordancia con lo planteado, puedo concluir que los imaginarios, propios o colectivos, son recreaciones del mundo y como tal, son traducibles dentro del dibujo en función del énfasis y manipulación de la línea como constructora de dichos imaginarios. Es tal el poder que tiene para mí el dibujo, que las líneas son vías de canalización de distintas situaciones, inquietudes, ideas y emociones. Ellas se adaptan a cada temática en función de la intensidad que generen y de la intencionalidad plástica, discursiva y sensorial que conlleven, siempre concluida en el momento en que el espectador pueda apropiarse de ella, independientemente del gusto o de la afinidad; esto es posible en el instante en el que se abre un diálogo ampliado, una meditación, una reflexión entre obra e individuo.

Referencias bibliográficas

- Acha, Juan (1999) *Teoría del Dibujo. Su sociología y su estética*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
 Calzadilla, Juan. (1991) *Espacio y tiempo del dibujo en Venezuela*. Caracas: MARAVEN.
 Klee, Paul (1974) *Bosquejos pedagógicos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
 Rocca, Cristina. (1990) *Hacia una teoría del dibujo. El caso venezolano*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.



Geomorfología de los espacios escolares mediante una hermenéutica evolutiva contextualizada

Juan José Oliveira Maurera / joliveira@udo.edu.ve

Universidad de Oriente, Núcleo Monagas
Escuela de Ingeniería y Ciencias Aplicadas
Departamento de Ingeniería de Sistemas
Maturín, Venezuela

Recibido: 20-08-2017 . Aceptado: 03-10-2017

Resumen

La finalidad de este ensayo es proponer una discusión acerca de la concepción de los espacios escolares fundamentada en una hermenéutica evolutiva contextualizada que implica la interpretación dinámica de los entornos en donde se ubica el proceso educativo. En tal sentido, se realizó un profundo debate sobre los ambientes de aprendizaje por medio de una metáfora geomorfológica de la realidad, es decir, el estudio estuvo compuesto por los diversos movimientos que han producido quiebres en los entornos de aprendizaje propiciando cambios que han generado las transformaciones dentro de estos ambientes de aprendizaje. Por ello, se analizaron los quiebres desde el origen del cambio hasta los efectos visibles que provocan en el relieve educativo, de esta manera se buscó contextualizar diversas transformaciones en los ambientes escolares desarrollados a lo largo de la humanidad a través de lo que se ha denominado una hermenéutica evolutiva para la progresiva interpretación y percepción del espacio escolar. Con este trabajo se logró una cosmovisión sobre el origen y la concepción de los espacios escolares que rompe los esquemas tradicionales del estudio del pasado y el presente (o del antes y el ahora) por una interpretación evolutiva del fenómeno dentro de su contexto.

Palabras clave: Geomorfología, Espacios escolares, Hermenéutica evolutiva contextualizada, Proceso educativo.

Geomorphology of school spaces through a contextualized evolutionary hermeneutics

The purpose of this essay is to propose a discussion about the conception of school spaces based on a contextualized evolutionary hermeneutics that implies the dynamic interpretation of the environments where the educational process is located. In this sense, a deep debate about the learning environments was made by means of a geomorphological metaphor of the reality, that is, the study was composed of the different tectonic movements that have produced breaks in the learning environments propitiating the changes that have occurred generated the transformations within these learning environments. Therefore, breakdowns were analyzed from the origin of the change to the visible effects they cause in educational relief, in this way we sought to contextualize the various transformations in school environments developed throughout humanity through what has been called an evolutionary hermeneutics to account for the progressive interpretation and perception of school space. With this work, a worldview about the origin and conception of school spaces was achieved, breaking the traditional patterns of the study of past and present (or before and now) by an evolutionary interpretation of the phenomenon within its context.

Keywords: Geomorphology, School Spaces, Contextualized evolutionary hermeneutics, Educational process.

Abstract

Introducción

Todo arreglo paleontológico transcurre inevitablemente por una adecuación estructural de modo que permita la supervivencia del ser en su entorno; en tal sentido, eso que se llama cultura escolar se ha venido consolidado de forma adaptativa según los propios requerimientos de las transformaciones sociales acontecidas. Dada la naturaleza misma de estos cambios, resulta pertinente el uso metafórico de la geomorfología como ciencia que estudia los procesos de modificación que ha sufrido la corteza terrestre desde sus inicios hasta la actualidad. Siendo una rama de la geografía y la geología analiza el nacimiento, la evolución y la transformación que se ha desarrollado en el relieve del planeta, olvidando un poco la concepción histórica de estudiar el pasado y presente por medio de una comparación estática del antes y el después, por ello, el estudio se basa en un proceso evolutivo de transformación.

Continuando con la metáfora geomorfológica para entender la evolución de los espacios escolares, es pertinente resaltar cómo una superficie puede transformarse en diversas proporciones según los movimientos, sutiles o no, que se producen en su propio interior; es así entonces como en el plano educativo sobrevienen sucesos que determinan nuevos comportamientos en el devenir de los espacios donde se desarrolla el proceso de formación. Estos movimientos telúricos que socavan o redimensionan el proceso educativo serán denominados quiebres geomorfológicos, los cuales denotarán el surgimiento, espontáneo o provocado, de cambios significativos en el quehacer educativo en función de los espacios específicos donde él mismo se construye y reconstruye.

Estos quiebres se generan producto de movimientos internos cuyo punto de partida real y específico lo denominamos hipocentro del sismo educativo (punto interno de origen de un terremoto), mientras que las reacciones o manifestaciones perceptibles a simple vista y sin mucho análisis se denominarán el epicentro del sismo educativo.

La naturaleza de estos movimientos no permite que sean perceptibles por el ser humano, al menos

no desde el punto de vista de los efectos dinámicos que provocan; a pesar de ello son fácilmente comprobables. Bastaría con ver los cambios que produce la diferencia entre el día y la noche, la orientación del sol, el transcurrir del tiempo, eclipses, entre otros fenómenos que recuerdan que aunque se esté en aparente reposo, quietos o dormidos, toda realidad está caracterizada por un dinamismo extremo. Existen otros movimientos, algunos de menor intensidad que de manera inmediata no generan ningún cambio significativo y solo son perceptibles con equipos técnicos especialmente diseñados para ello, pero hay otros movimientos que por su intensidad se perciben con gran fuerza y sus efectos pudieran ser devastadores.

Tal situación se repite analógicamente en el entorno educativo, se generan en este contexto situaciones que pueden pasar desapercibidas pero que son un caldo de cultivo que puede hacer explosión a corto, mediano o largo plazo. También se producen elementos que reorientan los procesos educativos de forma acelerada e inmediata. El proceso educativo no escapa a la denominada Teoría del Caos propuesta entre otros por Prigogine (2005), generando diversos tipos de relaciones causales, causas grandes provocan efectos pequeños, causas generan efectos proporcionales, pequeñas causas ocasionan grandes efectos, éste último denominado efecto mariposa.

Desarrollo

Para efectos de simplificar la presentación de resultados, el estudio geomorfológico se dividió en dos grandes vertientes: los factores erosionantes y los factores de restauración. Por ello, a continuación se describirán los factores que erosionan y los que restauran significativamente el devenir de los espacios escolares, para que esta erosión no se convierta en un quiebre se debe acudir a los factores de restauración que pueden producir los niveles de regulación y estabilidad deseados para armonizar el proceso, de tal manera que su evolución se desarrolle de forma paulatina sin cambios bruscos que pudieran traer consecuencias contraproducentes.

Factores erosionantes

Relaciones de poder

El hipocentro del sismo educativo (elementos causales, fuente u origen del fenómeno) que subyace en las relaciones de poder y que origina quiebres significativos en los espacios de formación como territorio transformado y transformador, viene dado por la repetición, involuntaria o deliberada, por parte de los docentes de conductas imitadas de sus propios maestros, repitiendo probablemente los errores que tanto cuestionaron cuando su rol era otro. Por otro lado, el epicentro del sismo educativo (efectos visibles y directos del fenómeno) sobre este mismo fenómeno se relaciona con el uso casi invariable de las mismas estrategias pedagógicas del pasado, generación tras generación.

Aspectos socioeconómicos

Uno de los aspectos más resaltantes a la hora de interpretar la transformación de los ambientes de aprendizajes está relacionado con elementos socioeconómicos. Las sociedades crean sus instituciones, por lo tanto crean también sus escuelas; un espacio de formación debe reflejar buena parte de la sociedad en donde está inmersa. Sin embargo, es evidente que en muchos casos las instituciones educativas están separadas de su realidad social, formando una especie de escuelas islas, separadas por profundos mares de su verdadero contexto. Los elementos utilizados y el proceso educativo mismo no pueden ser iguales, por ejemplo, en América Latina que en Europa; la educación necesariamente debe ser contextualizada según valores, creencias y la cultura general de cada país. Incluso, cada región de un mismo país puede contener elementos sociales, políticos, económicos, religiosos, deportivos que pudieran orientar el proceso educativo a fin de hacerlo más eficiente.

La escuela y todos sus espacios de formación que incluye esta institución, son estructuras físicas bien determinadas, generalmente enmarcadas bajo la separación de rejas o paredes utilizadas para distintos fines, entre otras cosas sirven para preservar la seguridad de sus espacios internos, pero denotan

una separación casi absoluta entre la escuela y sus actores con respecto a la sociedad. Estas rejas a veces se convierten en océanos de separación que profundiza la metáfora de las escuelas islas.

La sociedad entonces es responsable de crear sus espacios de formación y de integrarlos a otros contextos o sociedades, promoviendo la educación sin fronteras, abierta y libre a nuevas culturas, pero teniendo siempre presente su propia identidad. En tal sentido, la sociedad moderna no ha cumplido con este rol integrador, solo se ha encargado de edificar instituciones educativas no solo aisladas de otras sociedades, sino peor aún en la mayoría de los casos, divorciadas de la propia sociedad que la fabricó; debo destacar los verbos utilizados en la afirmación anterior: edificar y fabricar, puesto que pareciera que la sociedad se ha conformado con el papel de constructor, el cual supone solo la edificación de la infraestructura física de la escuela con todas las supervisiones y evaluaciones que eso implica; pero ha dejado de lado el papel de diseñador y refundador de esa misma institución para garantizar su evolución continua adecuada a los nuevos entornos sociales y culturales.

Con la promoción cultural dentro de los espacios de formación no se pretende fomentar aún más lo que he denominado escuelas islas o escuelas paracaidistas desligadas de su realidad contextual; por el contrario, la eliminación de fronteras en la educación pasa por una identificación plena de la cultura regional y epocal de una sociedad, conocer la propia realidad social es fundamental para la integración con otras sociedades. Sería osado o ingenuo procurar la familiarización con otras culturas si no conocemos a plenitud la nuestra; en este sentido, la escuela, desde sus espacios de formación, representa un elemento clave para interpretar la sociedad convivida desde las edades tempranas del individuo.

La política

Las relaciones políticas dentro de los espacios escolares son inevitables; por lo que se deben orientar a la estructuración de mejoras significativas en todo el proceso educativo. La política dentro de la

escuela debe ser congruente con su propia condición y contextualización, por ello, el valor de la honestidad es fundamental para el desarrollo de buena política educativa.

Para finalizar con los quiebres, denominados como factores erosionantes, se presenta el hipocentro y el epicentro del fenómeno relacionado con la política como elemento determinante en los procesos de transformación del terreno educativo. El hipocentro del sismo educativo en función de la política se expresa por medio del apego incondicional de conductas, patrones, escenarios, decisiones, voluntades que han signado el quehacer educativo desde la conformación de su propio currículo hasta los procedimientos específicos a los que haya lugar.

Por otro lado, el epicentro del sismo educativo sobre este mismo fenómeno se relaciona con los cambios ligeros, pero graduales en el tiempo, que se han desarrollado en el devenir educativo; se trata pues de una “aparente” lucha por el pasado para incluir nuevos elementos que facilite el avance de la educación en todos sus aspectos, sin embargo, tal lucha no rinde los frutos esperados a corto y mediano tiempo, pareciera que las políticas educativas están estancadas; se muestran esfuerzos y se logran ciertos cambios, pero la verdad es que en la educación, y especialmente en la primaria, no se observan cambios drásticos y revolucionarios que vislumbren nuevos escenarios, pareciera que se exhiben modificaciones puntuales como respuesta a una realidad específica de la sociedad principalmente relacionado con su cultura y los avances tecnológicos.

Factores de restauración

Es el turno de resaltar los elementos que permiten la restauración necesaria en el terreno víctima de los quiebres surgidos por las tensiones sísmicas descritas anteriormente y que fueron denominadas fuerzas erosionantes. Se trata de exponer algunos elementos que por su naturaleza propician el equilibrio y los acomodos estratigráficos dentro de la geomorfología educativa.

En tal sentido, no se trata simplemente de ligeros maquillajes o superficiales retoque a la corteza

terrestre producto de esta analogía con el campo educativo, realmente se identificaron los elementos claves que históricamente configuran el verdadero relieve, al menos el más evidente y comúnmente interpretado, en los espacios de formación.

La familia

El docente, en el aula, simboliza al padre o la madre en el hogar; de tal manera que así como los hijos heredan aspectos psicológicos, culturales y materiales de sus padres, también se adquieren, en forma de traspaso inconsciente en muchos casos, patrones conductuales por parte de los profesores hacia los estudiantes. Rondón (1999) afirma que: “la escuela no puede ser una institución que desarrolle y promueva un proceso formativo de calidad a espaldas de la comunidad donde está anclada, pues debe tener participación en los espacios escolares y por ende promover la integración entre la comunidad y la escuela”. (p. 3).

En este sentido, el individuo que se dedica a la docencia tiene doble tarea; como estudiante, filtrar aspectos positivos a rescatar e imitar de sus docentes, y como profesores, evitar la reproducción espontánea de cualquier tipo de comportamiento presentado por sus propios docentes, especialmente si se considera el impacto de la tecnología dentro del proceso educativo actual presentando recursos o herramientas que en otras generaciones no estaban disponibles.

La familia como motor de la sociedad debe procurar la adecuación de los espacios educativos en entornos dinámicos que representen verdaderas instituciones destinadas a la colaboración en la formación del ciudadano libre y autónomo, para que los padres puedan decir con orgullo “quería que mis hijos tuvieran buena educación, por eso los mandé a la escuela... con su formación ciudadana, hoy cosecho los frutos sembrados”.

Lamentablemente hasta ahora la escuela sigue representando la posibilidad para los padres de tener ocupados a los niños, de tal manera que ellos se puedan dedicar a otras actividades. Lo aberrante de esta interpretación es que no solo se trata de entender a la escuela como la institución responsable

de la formación de sus hijos, sino que además, tiene que servir de guardería para los niños sean cuidados mientras comparten y juegan con sus compañeros.

Este espejismo que pudiera representar la escuela, genera un oasis en el desierto para los padres, especialmente porque estos generalmente deben salir del hogar a trabajar como respuesta a los factores erosionantes descritos anteriormente relacionados con elementos socioeconómicos. La familia como institución debe estar por encima de la escuela en la formación del ser. Realmente es la familia en donde se forma al ciudadano, la escuela es un medio establecido para estandarizar y regular algunos procesos en la formalización de los niveles educativos.

La escuela representa una comunidad educativa abierta cuyo centro de atención es definido por el nivel de formación que requieren los estudiantes, sin embargo, allí mismo fluyen una serie de preocupaciones intrínsecas al devenir educativo y social de ese mismo ser. Entender la convergencia de múltiples factores heterogéneos que orientan los procesos de transformación dentro de un entorno escolar es el primer paso para la propuesta de soluciones o alternativas que faciliten el proceso de aprendizaje; los estudiantes y maestros no son seres inanimados o mecánicos que responden de igual manera a los mismos estímulos, cada uno de estos actores son en sí mismos un terreno infinito de preocupaciones, temores, angustias, ansiedades, frustraciones, pero también, de alegrías, esperanzas, emociones, expectativas y sueños.

La escuela ha sido estigmatizada por un velo de crueldad o castigo; la sociedad en general, y principalmente la familia, ha establecido como sanción la asistencia obligatoria de los niños a la escuela, ¿cuántos niños no simulan estar enfermos para no ir a la escuela o para salir más temprano?, ¿cuántos padres no dan como premio a sus hijos la inasistencia a clases? Es responsabilidad de la familia eliminar estos mitos que alejan a los niños de los espacios escolares; en nada favorece al proceso de formación “amenazar” a los niños con mantenerlos en la escuela o con la posibilidad latente de repetir grados. Afortunadamente, hay familias

que así lo entienden, hay niños que desean asistir permanentemente a la escuela, no lo ven como castigo, es más, lo ven como un premio o un regalo social.

En este sentido, hay niños que les fascinan los viernes, mientras otros adoran los lunes. La familia debe promover pasar del “Si te portas mal, mañana vas para la escuela” al “Si te portas bien, mañana vas para la escuela”. Hay quien puede afirmar, “Yo fui feliz hasta que conocí la escuela”, esta expresión tiene que necesariamente estar acompañada por elementos que permitan darle un vuelco absoluto a su interpretación, por qué no afirmar: “Yo fui feliz hasta que conocí la escuela, luego fui inmensamente feliz”. ¿Qué hará falta para pasar directamente de una concepción a la otra? ¿La respuesta será mágica o sobrenatural? Si todavía hay alguien en el mundo que afirme: “Quería que mis hijos tuvieran buena educación por eso no los envié a una escuela”, significa entonces que no lo hemos hecho bien del todo, ni como maestros, ni como padres, ni como ciudadanos en general.

La solución no es inmediata ni divina, hay que posibilitar estrategias innovadoras que despierten y mantengan el interés de los niños y los padres por integrarse al quehacer educativo. Así como los católicos diferencian que una cosa es la Iglesia y otra el templo, refiriéndose al primer término a toda la comunidad católica que hace vida en una determinada sociedad, mientras que el segundo término se refiere a la edificación propia del sitio donde eventualmente se reúnen para compartir como iglesia; también así, se debería reinterpretar la escuela, una cosa es el plantel escolar como edificio, y otra la escuela como institución; la escuela somos todos los actores directos o indirectos que interactuamos dentro del proceso educativo y que nos encontramos periódicamente en una infraestructura denominada plantel escolar.

Para los niños la asistencia a clases debe ser un acto voluntario, espontáneo, alegre y consciente propiciado por la sociedad y promovido por la familia. Si nos esforzamos por asimilar lo anterior quizás no sea necesario luchar por el bajo rendimiento académico, las inasistencias masivas, la apatía, resistencia y deserción escolar. Es por ello, que se

considera a la familia como un elemento restaurador, hay quienes me criticarán esta interpretación, incluso la propia Ana no estuvo tan de acuerdo en reconocer a la familia como una institución de renovación porque presenta características duales en los efectos de sus acciones, es decir, la intervención de la familia genera consecuencias positivas y negativas según sea su desempeño.

La tecnología

La tecnología ha propiciado nuevos y versátiles escenarios por lo que es imprescindible la adecuación de los espacios de formación para facilitar su integración tecnológica. Sin embargo, es una conducta normal observar cómo profesores hacen alarde de sus ortodoxos procedimientos y herramientas pedagógicas dentro del aula de clases, e incluso, muchos extrañan con anhelo los tiempos en que fueron formados, cumpliendo aquella tristemente célebre frase, todo tiempo pasado fue mejor, se ignora que el tiempo actual será igualmente tiempo pasado, por lo que se crea cierta ambigüedad en tal afirmación; entonces, por qué no disfrutar y aprovechar los aportes que el mundo contemporáneo ofrece al proceso educativo en lugar de anclarse en un tiempo transitado, probablemente exitoso en su momento pero extinguido por los cambios acelerados y las transformaciones evolutivas que traen las nuevas generaciones.

No se propone desprenderse de los aspectos positivos utilizados con anterioridad generacional, de lo que se trata es de adecuar ciertos elementos a las nuevas realidades; Albert Einstein afirmaba, si queremos obtener resultados distintos, no hagamos siempre las cosas de la misma forma. Creer que todo lo anterior fue bueno, es tan perverso como asegurar que todo lo anterior fue malo. No se puede categorizar de esta forma las realidades de una época. El proceso educativo en un sistema complejo, no se puede interpretar dicotómicamente, entre un pasado y un presente, entre lo bueno y lo malo, entre lo blanco y lo negro; se debe considerar una gama, que puede ser infinita, de tonalidades de acuerdo con cada perspectiva, para algunos una práctica educativa tradicional pudiera resultar excelente, sin embargo

en el mismo contexto, para otros probablemente sea la peor que pueda existir.

En este sentido la tecnología como fenómeno transformador se considera un factor de restauración geomorfológica, pues genera y posibilita una serie de herramientas o estratégicas que bien aprovechadas fortalecen el desarrollo del proceso educativo. Muchos están en contra del uso y abuso de estas herramientas, algunos con razonamientos bien fundamentados y otros por la simple resistencia al cambio, por temor a lo desconocido. Sin embargo, pareciera que la tecnología inevitablemente está en el camino presente y futuro por el que debe transitar la educación, la cuestión trascendental es si lo interpretamos como un obstáculo en el camino o como un vehículo que facilita el recorrido educativo.

Lo religioso

Otro factor de restauración viene dado por elementos religiosos asociados con el proceso educativo. La Iglesia como institución también ha condicionado los entornos educativos, la formación que desde allí se propicia, caracterizada principalmente por la fe, ha promovido el surgimiento de nuevos tipos de escuelas que plantean la formación de un ser integral en valores y conocimientos. Los fenómenos de formación relacionados con elementos religiosos han atravesado la historia educativa desde la creación de templos egipcios, escuelas hebreas y escuelas cristianas de donde resulta casi imposible separar la formación religiosa de la educación general que se impartía.

El ser humano siempre ha tenido la necesidad de creer y aceptar entidades superiores a él, al cual refugiarse constantemente para reflexionar sobre su cotidianidad; tal situación se acentuó considerablemente después de la era cristiana con el seguimiento a lo establecido en las santas escrituras, La Biblia. En el siglo XVI, Descartes (1637) intenta justificar la existencia de Dios resaltando la posibilidad de la certeza generada por alguien de naturaleza superior a la de él mismo y diferenciándola de la duda que era provocada por un espíritu maligno (contrario a Dios), la falencia de los sentidos y la dificultad de distinguir el estado de vigilia y el del sueño.

Así mismo, es innegable la relación existente entre el Estado y la Iglesia, incluso en la propia Biblia se hace referencia a las autoridades civiles establecidas; sin embargo, se trata de autoridades paralelas, la autoridad de Dios es dogmática y la del Estado es pragmática, por lo que todo cristiano debe estar en paz tanto con las leyes de Dios como las del Estado; en consecuencia, obrar bien para facilitar el camino al cielo es solo cuestión de fe o una necesidad espiritual, habrá quien crea en ello y quien no, sin embargo cumplir con las leyes de tránsito, por ejemplo, es una imposición de la sociedad y por lo tanto, una necesidad terrenal a la que todos estamos sujetos.

Esta separación existente entre el Estado y la Iglesia ha propiciado también otra disyuntiva, esta vez entre la Iglesia y la Educación; muchos Estados en sus propias constituciones, aun cuando defienden libertad de culto llegando incluso al ateísmo, procuran que la educación también está separada de creencias religiosas; con esto se intenta la formación de un ser verdaderamente libre capaz de establecer sus propios criterios sociales, culturales y religiosos, en lugar de seguir ciegamente los preceptos aprendidos y transmitidos de una generación a otra. Tal situación ocurre en el seno familiar, los padres generalmente inducen a los hijos a seguir sus propios criterios religiosos; un ejemplo evidente es cómo muchos niños de padres católicos se bautizan con apenas unos días de nacido por ser lo esperado en dicha religión; obviamente este nuevo ser tendrá en el futuro el libre albedrío de continuar o no dentro del catolicismo, lo resaltante aquí es la predisposición religiosa a la que estamos sujetos incluso antes de nacer.

A pesar de lo anterior, se observa cómo siempre los fenómenos educativos, escuelas, monasterios y universidades, han estado invadidos por fenómenos dogmáticos que condicionan su devenir. Creer en un Dios poderoso y omnipresente ha sido la guía de diversas culturas para promover los procesos de formación, por lo tanto, los elementos dogmáticos se presentan como fundamentos de restauración en la metáfora de esta geomorfología de los ambientes escolares. Nadie puede negar la influencia, para bien o para mal, que han tenido las diferentes culturas religiosas en el quehacer educativo.

A lo largo de la historia la educación de los seres humanos se ha relacionada con una educación en valores, ciudadana, familiar, moral y religiosa. La escuela es un centro multidiverso de creencias espirituales; aunque se acepta el ateísmo se propicia el monoteísmo como búsqueda protagónica de la esperanza, tener y sentir a un Dios que premie y castigue se ha convertido para muchos en una necesidad; por ello, la masiva presencia de escuelas públicas y privadas, con o sin carácter religioso, que incluyen en la formación directa elementos informales relativos a lo religioso; en tal sentido, no es para nada descabellado pensar cómo un niño de primaria reza para poder alcanzar el éxito en sus estudios o se encomienda a su Dios para que las respuestas escritas en un examen sean las correctas.

El dogmatismo existente en cualquier relación en una señal de confianza, una prueba de fe. Bajo este contexto, la Iglesia como institución es similar a la escuela, se trata de estructuras bien definidas, con la presencia de autoridades aceptadas por los fieles pero en donde no hubo su participación en su escogencia, se observan edificaciones para encuentros periódicos, lectura de textos, actividades o asignaciones especiales, evaluaciones de comportamiento, confesionarios, pecados y absoluciones, premios y castigos, en general existe una analogía funcional entre el maestro y el sacerdote. La escuela nos acerca a la fe y la Iglesia nos acerca a la educación, por lo tanto, escuela e Iglesia buscan un mismo fin, la formación y transformación del ser. Ir a la escuela representa un acto de fe, la promesa de ser un buen ciudadano y alcanzar en el futuro una profesión para tener una vida digna.

La Iglesia le recuerda a la familia y a la escuela cómo debemos manejar la fe, creyendo en realidades aunque no sean visibles o perceptibles, aun cuando no se trata de creer cualquier cosa solo porque lo dice el sacerdote o maestro, lo que se pretende es reconocer la necesidad de respuestas de muchos planteamientos que escapan a lo físico y que, por ende, la ciencia no ha podido dar respuesta efectiva; no hay otra manera de aceptar la existencia de un ser supremo; creer en Dios es creer en la presencia de los valores humanos: honestidad, lealtad,

responsabilidad, amistad, compromiso; creer en Dios es creer en el amor como sentimiento que mueve pasiones y despierta conciencias.

Conclusiones

Consecuencia geomorfológica: Adecuación de los espacios escolares

Consecuencia Geomorfológica: Adecuación de los espacios escolares como consecuencia directa de todos los acomodos geomorfológicos sufridos a lo largo de los años en el campo educativo y muy especialmente en los espacios escolares, se ha desarrollado una transformación evolutiva para la supervivencia institucional, es decir, las escuelas han tenido que adecuar sus espacios de formación a las nuevas generaciones y a los nuevos escenarios según la interpretación contextualizada que le ha otorgado cada una de estas generaciones. Sin embargo, aún se observan elementos que no han evolucionado al mismo ritmo que las sociedades, veamos ahora cómo a consecuencia de estos cambios geomorfológicos se han producido transformaciones no solo en los procesos, sino que también se han acentuado en los elementos rígidos, en la infraestructura física de las escuelas, cuyo elemento característico dentro del proceso educativo lo representa el aula o salón de clases.

La concepción de las ideas, que proyectan las deformaciones geomorfológicas sufridas en los espacios escolares, se ha desarrollado por medio de un análisis interpretativo inquisidor que parte de la identificación de las transformaciones sufridas y que he denominado *Hermenéutica Evolutiva*, todo ello para transitar por el origen y la concepción clásica y contemporánea de los espacios de formación.

Origen del espacio de formación

El origen de la concepción de un espacio de formación se remonta al comienzo mismo del fenómeno educativo; ya sea que se acepte la idea de que el surgimiento de la formación se genera

desde el hombre primitivo o desde la era aristotélica (algunos siglos antes del cristianismo), el proceso de formación se desarrollaba inevitablemente en ambientes naturales a la sombra de la misma naturaleza; fenómenos climatológicos y geográficos contextualizaban los procesos de aprendizaje: la lluvia, las montañas, agua, el sol, las nubes, entre otros elementos representaban el marco propicio de desarrollo del proceso. Se ubicaba al ser dentro de su propia naturaleza y de acuerdo con sus requerimientos y necesidades desarrollaba el fenómeno de enseñanza-aprendizaje mediante analogías contextualizadas que dieran respuestas a sus interrogantes.

La escuela como concepto es anterior a la de educación, sin embargo, es la educación lo que fundamenta a la interpretación más aceptada de la escuela como institución. En este sentido se debe aclarar que la educación formal nace con el Humanismo en el siglo XVI. Según Illich (2006), la educación de los niños fue mencionada por primera vez en un documento del año 1498; sin embargo, la escolaridad por el contrario, es tan antigua como el propio ser.

El Humanismo entonces, crea la escolaridad popular, según esta corriente la humanidad está compuesta solo por aquellos que son educados, los no educados se separan, se encierran, se limitan, se marginan; por lo tanto se humaniza al ser mediante la educación.

La independencia en la creación de ideas era consecuente con la libertad en los espacios en donde se promovía la transmisión y creación de conocimientos, esta emancipación sin ataduras de espacios suponía también la liberación de la imaginación para la creación de elementos útiles para su vida cotidiana. Es así como el origen de los espacios de formación se caracteriza por la inexistencia de espacios tangibles conformando infraestructuras sólidamente establecidas en donde situar a un maestro y a sus estudiantes.

La función original de estos espacios se fundamentaba en compartir información para generar conocimientos, por lo tanto, se trataba de propiciar centros de discusión e investigación para profundizar

sobre temas de gran trascendencia, entre ellos, lo religioso, lo filosófico y lo espiritual; sin embargo, no se dejaba de lado, la orientación para la enseñanza de técnicas para la supervivencia humana, el quehacer cotidiano y el cómo ejecutar actividades para el bienestar familiar también se discutía en estos espacios.

Concepción clásica del espacio de formación

Con el transcurrir de los años los entornos de formación fueron adaptándose a las nuevas realidades. A partir del siglo XVI se hizo necesaria la creación de escuelas conformadas por aulas de clases, es decir, por salones dispuestos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; generalmente estas aulas contenían sillas ubicadas de tal manera de facilitar dicho proceso, sin embargo, existen diferencias específicas en su disposición, lo cual dependía de la cantidad de estudiantes existentes.

Según Yepes (2004), en la revista *Educación y Pedagogía*: “La funcionalidad primaria que justifica la existencia y distribución de los salones de clase, es la posibilidad de agrupar fracciones homogéneas de estudiantes en un mismo espacio, para garantizar un desenvolvimiento organizado del proceso enseñanza-aprendizaje”. (pág. 51).

En primer lugar, la forma clásica de ubicación de las sillas para los estudiantes era organizada a fin de que éstos quedaran uno detrás del otro formando algunas hileras verticales y el docente se ubicaba en el frente desde donde dirigía la clase; si el número de estudiantes lo permitía se disponía de una sola hilera horizontal. También se encontraban disposiciones circulares concéntricas ubicando al docente en el propio centro para sus exposiciones. Los estudiantes pudieran estar ubicados en sillas dispuestas en forma de gradas (tipo anfiteatro) o al contrario, estar a un mismo nivel pero en este caso el docente se ubicaba en una posición un poco más elevada para facilitar la visual global del auditorio, aunque esta posición también genera una especie de ilusión de

superioridad por parte del docente y minusvalía por parte de los estudiantes.

Todos estos espacios contaban con mobiliarios mínimos (escritorio para el docente y algún estante para el resguardo de materiales educativos); generalmente, muchos de estos espacios estaban dispuestos de tal manera que desde los ventanales se tuviera acceso visual a los jardines de la escuela para ofrecer una armonía con el ambiente durante el proceso de aprendizaje; la naturaleza inspira, evoca situaciones agradables que nos hace entrar en un estado de quietud y paz propicio para la discusión de ideas y el aprendizaje evolutivo.

En cuanto a los sistemas de comunicación entre padres, representantes, maestros, autoridades, estudiantes y comunidad en general, solían utilizarse carteleras informativas con el contenido que se deseaba transmitir ubicadas en sitios estratégicos para el acceso de todos. Los principales recursos necesarios para el proceso educativo lo representaban la pizarra, la tiza, la libreta de anotaciones y los lápices.

La escuela como institución clásica se concibe como el centro de enseñanza primordial de la sociedad, en donde se ejecutan actividades didácticas necesarias para que los niños aprendan a leer, a escribir y a relacionarse con los números a través de operaciones básicas; se trata de consolidar la formación mínima de todo ciudadano para enfrentarse a los retos que establece la sociedad o para establecer una base cognitiva para proseguir con los subsiguientes niveles que establece la educación formal.

En este sentido, los espacios de formación presentan dos connotaciones importantes equivocadamente aceptadas de forma tradicional: como espacio cerrado y con un fin escolar. En cuanto a ser espacio cerrado (como una cárcel, hospital, cuartel, convento, etc.) por la formación autónoma de su propia legislación que determina su funcionamiento en lugares físicamente bien delineados sin opción a escape salvo por los mismos elementos que impone su reglamentación. Por otro lado, en lo que respecta al fin escolar, se puede observar cómo los salones de clases contemporáneos no cumplen necesariamente con un objetivo escolar, encontrándose aulas de

cocina, salones militares, salas religiosas, recintos políticos, entre otros.

Concepción contemporánea del espacio de formación

La educación actual ha puesto en relieve la concepción multidireccional de la formación; es decir, ya no solo los estudiantes aprenden de los maestros de forma unidireccional sino además, los maestros también pueden aprender de sus estudiantes e incluso estos pueden aprender de ellos mismos, acentuando de esta manera un sistema multidireccional de aprendizaje en donde el foco central del proceso no es el docente, el punto destacable entonces, es el nivel de interacción entre todos los actores del proceso.

¿Qué indica la disposición de los salones de clases, como distribución u organización casi intocable en el tiempo?, ¿realmente facilita el proceso educativo? ¿Esta arquitectura clásica fue motivada por intereses oscuros no discutidos abiertamente?; desde sus dimensiones, formas de iluminación y ventilación, hasta el color de sus paredes los salones se han presentado como escenarios inmutables en el tiempo. Por otro lado, contrasta significativamente la disposición de elementos destinados para el maestro con respecto al de los estudiantes, específicamente en cuanto a la iluminación, asientos, escritorios y ventilación, en general, el salón de clases fue diseñado para facilitar la comunicación y el desplazamiento del maestro y no de los estudiantes; de esta forma, se mantiene la idea de que solo se aprende del docente, por lo que toda la atención debe siempre recaer sobre él.

Con esta disposición se bloquea el sentido protagónico que tiene el estudiante sobre su propia formación y la de sus compañeros; acentuado mucho más cuando se disponen asientos de carácter permanente a lo largo de un periodo escolar, obligando al individuo a solo compartir con los mismos compañeros, vecinos de espacios áulicos, de acuerdo con los criterios particulares del docente, muchas veces tal ubicación responde a juicios relacionados a alguna discapacidad, a la conducta, la disciplina, o los niveles de atención que presenta cada estudiante, pero en todo caso condiciona, para

bien o para mal, su tránsito académico durante el lapso correspondiente.

Actualmente, son pocas las instituciones educativas en Venezuela que han transformado considerablemente sus espacios de formación especialmente con la incorporación de la tecnología al salón de clases. Entre las herramientas más comunes utilizadas se tienen: televisores, pizarras electrónicas, video cámaras, equipos de computación portátiles, proyectores de imágenes y video.

Los fenómenos culturales ligados con el uso de las tecnologías han invadido al quehacer infantil, sus juegos, sus lecturas, sus actividades sociales y de recreación exigen elementos innovadores provocados por el impacto de la era digital y la automatización de la información y comunicación; hasta hace algunos años los niños se conformaban con los elementos clásicos del proceso educativo: pizarra, cartelera libreta de anotaciones, lápiz, sacapuntas, libros, borrador, cartulina, tijeras, entre otros; sin embargo, hoy día, salen al relieve elementos fundamentales a considerar en este proceso pedagógico: la interactividad (nivel de comunicación paralela), la hipertextualidad (acceso a información vinculada) y la conectividad (posibilidad de comunicación a través de dispositivos electrónicos), permiten la incorporación de nuevos elementos tecnológicos que, bien utilizados, pudieran facilitar la formación del ser en una nueva gama de posibilidades pedagógicas.

Las nuevas generaciones tienen a su disposición la construcción de conocimientos y el aprendizaje por medio de recursos en ambientes multimedios y virtuales. La interactividad, las aulas virtuales, las videoconferencias, los computadores portátiles, los teléfonos inteligentes, las tablas digitales, pizarras electrónicas, las redes sociales virtuales, son a penas una pequeña muestra de estos recursos que ofrece la tecnología a la educación.

La educación contemporánea de los espacios educativos permite incluir la interpretación integral de la formación del ser; se establece como espacios, no limitados físicamente, destinados a la enseñanza y el aprendizaje multidireccional; la escuela representa el escenario en donde ejercer el derecho y el deber de ser educados, tiene la responsabilidad de formar

y transformar ciudadanos conscientes de su realidad sociopolítica, cultural y ambiental por medio de dispositivos modernos que garanticen la libertad y la inclusión de todos a todo.

La concepción tradicional de la escuela como templo del saber ha sido desplazada por la existencia de múltiples escenarios que conforman los nuevos espacios de formación, la interpretación de la escuela como un centro herméticamente cerrado a través de una infraestructura que no permite la permeabilidad en sus fronteras ha quedado a un lado principalmente por los avances tecnológicos y el surgimiento de nuevas ideas pedagógicas que rompen los esquemas tradicionalmente aceptados

Tampoco puede interpretarse a la escuela como una institución que solo busca el cuidado y la protección de los niños en un determinado período del día para que los padres puedan disponer de mayor tiempo en sus quehaceres cotidianos; por lo tanto, no se puede ver como un segundo hogar, es realmente la continuación del hogar con intercambio de roles entre padres y maestros pero siempre teniendo como protagonista al niño o niña; cambia el escenario, se modifica cíclicamente el contexto pero se mantiene el objetivo, la transformación del ser hacia un individuo integral.

El proceso de formación para el ser humano en cualquier modalidad educativa representa un fenómeno de sobrevivencia o salvación característico

en este tipo de contextos, donde los estudiantes deben establecer estrategias de cooperación para su adecuación al entorno, garantizando así mantenerse como un sobreviviente del sistema, evitando que el mismo sistema lo arrincone o lo someta a situaciones que limiten el progreso y la evolución esperada. En este sentido, existen muchos tabúes en relación con el proceso de formación; se piensa por ejemplo en que la calidad de la educación es directamente proporcional al nivel social y económico de los estudiantes o a las condiciones y características de la escuela en donde estudia.

La democratización de la educación no es solo un eslogan circunstancial o una promesa política, es un compromiso de vida para con los ciudadanos. Facilitar el acceso a la educación y garantizar un ambiente de formación de calidad no es en este siglo XXI un sueño irrealizable; procurar la escuela ideal no se trata de una utopía educativa, el camino hacia la escuela que todos queremos pasa irremediamente por muchos obstáculos que debemos sortear con paciencia y constancia. La escuela ideal, si es que existe, no puede ser aquella en donde no haya clases, la mejor escuela no puede ser la no escuela, reforzando el planteamiento equivocado de quienes piensan que desean la mejor educación para sus hijos y por eso no lo llevan a la escuela. Lamentablemente, la escuela de hoy es similar a la de ayer, pero tiene que ser muy distinta a la de mañana.

Referencias bibliográficas

- Descartes, R. (1637). *El Discurso del Método*. Leyda.
- Illich, I. (2006). *La sociedad descolarizada*. Buenos Aires: Editorial Tierra del sur.
- Prigogine (2005) *El fin de las certidumbres*. México: Taurus.
- Rondón (1999) "Proyectos Pedagógicos como alternativa para la autonomía escolar". *Diario el Progreso*.
- Yepes, R. (2004) *La calidad de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI (38), enero-abril. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.



Oralidad Evaluativa: saber escuchar y saber decir para saber valorar

Italo Cecilio Avendaño Zambrano / avendanoitalo@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Ciudad Guayana, Venezuela

Recibido: 04-05-2018. Aceptado: 10-06-2018

Resumen

La evaluación es descrita de forma cuantitativa con el uso de instrumentos o cualitativa mediada por el uso del lenguaje escrito. En este caso, se propone una evaluación de tercer tipo, la oralidad evaluativa, un sistema que se desarrolla en la acción comunicativa del aula, donde los estudiantes dicen cosas que otros escuchan y como consecuencia del intercambio emergen valoraciones realizativas con la intención de que se haga algo. Es decir, escuchar para valorar y hacer. Como bien se sabe, los estudiantes dentro del aula realizan diálogos sobre contenidos conceptuales preexistentes que forman parte de las asignaturas, esos contenidos para este escrito se denominan: texto, además los mismos estudiantes los explican e interpretan, a eso lo designamos como: intertexto. Del diálogo intertextual, se toman las expresiones que se consideran como valoraciones y autovaloraciones realizativas y se agrupan para categorizarlas. Como conclusión del estudio sobre el análisis del intertexto que producen los estudiantes, para la evaluación vista como oralidad evaluativa, emergen valoraciones realizativas que atienden a: conceptos, comportamientos, reafirmaciones y correcciones persuasivas. Se tienen además autovaloraciones realizativas propositivas e intersubjetivas.

Palabras clave: decir, hacer, valorar, realizar, intersubjetividad, texto, intertexto.

Evaluative orality: knowing how to listen and knowing how to say to value

The evaluation is described quantitatively with the use of instruments or qualitative mediated by the use of written language. In this case, an evaluation of the third type is proposed, the evaluative orality, a system that develops in the communicative action of the classroom, where the students say things that others listen to and as a result of the exchange, realizing assessments emerge with the intention of do something. That is, to listen, to value and to do. As is well known, students in the classroom perform dialogues about pre-existing conceptual contents that are part of the subjects, those contents for this writing are called: text, in addition the students themselves explain and interpret that we designate as: intertext. From the intertextual dialogue, expressions that are considered as evaluations and self-evaluations are taken and grouped to categorize them. As a conclusion of the study on the analysis of the intertext produced by the students, for the evaluation seen as evaluative orality, there are realizing evaluations that attend to: concepts, behaviors, reaffirmations and persuasive corrections. There are also propositive and intersubjective self-evaluations.

Keywords: say, do, value, perform, intersubjectivity, text, intertext.

Abstract

1. Introducción

La evaluación en su historicidad ha sido vista como una cuestión instrumental, centrada en una escala de tipo psicométrica. Es un modo subjetivo de evaluar que deviene de la heredad evaluativa, centrada en un docente y estudiante autónomo, independiente, egocéntrico, con presencia desde la época de la ilustración, cuando Kant (1784/1985) en su momento hizo alusión a que el hombre tenía que aprender a hacer uso de su propio entendimiento, de su propia razón.

En su forma oral, ese modo de evaluar se centró en interrogatorios que el docente hacía al estudiante de forma individual y con reactivos de escala cerrada cuya respuesta era aprendida por memorización del contenido asociado a la asignatura que cursaba, el conocimiento era el eje central del aprendizaje. En los inicios de la pedagogía jesuita el conocimiento debía ser recitado ante un jurado para calificarlo. Así, era evaluado el orador por su capacidad de memorizar contenido (Bertrán, 1984).

La evaluación de carácter subjetivo e instrumental comenzó a ser cuestionada, con el surgimiento de la pedagogía crítica y la caída del positivismo lógico como eje central para el desarrollo de las ciencias educativas. Se habla de la muerte del profesor positivista por no ser en nada compatible con la sociedad postmoderna, y en ese momento se comienza a pensar en una evaluación desprendida de lo instrumental (Lyotard, 2000). En esta tónica, Piaget (1975) contribuye con la evaluación al proponer el método clínico-crítico en vez de la aplicación de reactivos para investigar, será mejor valorar algún comportamiento o conducta atendiendo a su desarrollo, a la forma como va evolucionando a través del tiempo, cuestión que puede ser aplicada por los docentes en el aula. De forma similar Eisner (1998), al tocar el tema evaluativo, planteó el pensar críticamente sobre las cosas indicando comparar la situación pasada y presente del estudiante, como observar la madurez en determinadas tareas, en vez de la evaluación puntual por instrumento sobre el conocimiento.

2. Desde la evaluación instrumental a la oralidad evaluativa

En la actualidad educativa los docentes desean que sus estudiantes opinen, analicen, describan, expliquen o critiquen un conocimiento que cambia permanentemente, y al estar en la Web es más accesible que hace 20 años. A diferencia de la heredad educativa, el alumno moderno estudia en parte por videos y rápidamente puede obtener una documentación en tiempo real de la referencia que necesita para la asignatura que cursa, consulta de inmediato cualquier duda con sus compañeros haciendo uso de la tecnología de la información. Un proyecto, como asignación del docente para ser investigado, es desarrollado rápidamente y con la calidad debida. Esta realidad supera las herramientas que utiliza la evaluación instrumental; ahora el objeto por evaluar es otro, no solo el conocimiento memorizado demostrado a través de un examen o prueba psicométrica.

Al entender la posibilidad de superar la evaluación instrumental, la hermenéutica, que tomó fuerza como método de investigación a través de la interpretación y comprensión del texto, pasa a jugar un papel preponderante en un nuevo sistema de evaluación para las ciencias sociales centrado en exposiciones del estudiante y la interpretación de textos. Digamos que los estudiantes son considerados atendiendo a la pedagogía crítica, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y pueden realizar exposiciones en clase; la oralidad del alumno comienza a ser factor central de evaluación, además del texto escrito a través de construcciones del propio estudiante criticando, analizando, valorando, explicando, parafraseando o interpretando algún escrito dado.

En la oralidad como fundamento pedagógico se comienza a perder el carácter subjetivo, autónomo e independiente de la evaluación para trascender hacia un modo intersubjetivo, interpersonal e interdependiente, digamos que la experiencia vivida es, en sí, en la intersubjetividad, una experiencia de co-oralidad que se da en vivencia dentro del aula con el otro; un espacio de alteridad. Este nuevo modo de

evaluar está presente pero no totalmente determinado, porque la evaluación instrumental impregna con su presencia cualquier forma novedosa de intentar el hecho evaluativo. Con claridad se puede ver que el objeto de la evaluación es ciertamente narrativo, algo se narra de forma oral o escrita; Lyotard (2000), hace referencia a un saber de orden narrativo que dice, a su razón, no ser ciencia ni conocimiento, así el estudiante entre las cosas de ciencia tratadas dispone de un saber que nace de sus propias palabras y que debe ser interpretado por el docente para ser valorado, pues bien, en acción comunicativa por la experiencia vivida. Wittgenstein (1999), quizás en un pretendido afán de subjetividad, fue acertado al señalar que los conceptos que desarrollamos dependen de nuestras vidas y el significado de las cosas surge en nuestra relación con los demás, diría en juegos de lenguaje, que es el todo del lenguaje y las acciones que lo entretienen; dar órdenes, actuar, relatar, resolver, suplicar y hasta valorar, son juegos del lenguaje.

De cierto es que, la objetividad y subjetividad han ocupado una parte importante del espacio de la ciencia y la filosofía, la objetividad científica preservó un sitio significativo considerando una lógica única y un conocimiento único, la búsqueda de la verdad pautada por una relación sujeto-objeto. Por otra parte, la subjetividad pretendió sustituir a la objetividad, es parte de una discusión donde el “fin de” pasó a tener alguna relevancia: el fin de la certidumbre, el fin de la modernidad, el fin de la historia, el fin de la objetividad, el fin de la subjetividad. Al respecto, Heidegger (1985) dice: “[...] *tampoco podemos apelar a la información superficial que dice que si las determinaciones no son objetivas, entonces son subjetivas. Podría ocurrir que no fuera ni una cosa ni la otra, ... y la relación sujeto-objeto no fuera otra cosa que un refugio usual, aunque muy cuestionable de la filosofía*” (p.29). Al poner en duda la subjetividad y la objetividad se puede hablar de la intersubjetividad, como un momento de superar al yo para ir hacia el ellos, y poder hablar de lo que ocurre con una comunidad de aprendizaje donde se dicen y escuchan cosas, en vez del estudiante autónomo e individual que aprende de ciencia sin reflexionar ni criticar.

En la intersubjetividad comunitaria se pueden considerar las ideas de Van Dijk (1988), quien habla de “*narraciones de tipo complejas que se presentan en contextos de tipo literario*”, en nuestro caso el texto que se narra en un aula de clases obedece a un sistema complejo de ideas, que son explicados por el estudiante o docente realizando descripciones o interpretaciones, en ese contexto de acciones comunicativas ocurren valoraciones intersubjetivas con la intención de que se realice alguna cosa, el emisor le dice al oyente que haga algo, bien sea comprender, corregir, analizar o explicar el texto.

En tal sentido, al llevar las ideas expresadas al mundo de vida del aula de clases se aprecia que los estudiantes, a partir de las tareas que asigna el docente diariamente, establecen una serie de significados que dependen de un contexto específico, a ese contenido conceptual que se asigna como tarea lo denominaré texto, y las interpretaciones de los estudiantes que lo entretienen, *intertexto*, donde se afirma, duda, explica, valora, analiza y critica el conocimiento por aprender y a la vez se producen significados. Es un momento de acción comunicativa hermenéutica, cuando los actores buscan entenderse en medio de la comprensión y la interpretación del texto e intertexto.

Por su parte, Searle (1994) afirma: “*Al hablar intento comunicar ciertas cosas a mi oyente, haciéndole que reconozca mi intención de comunicar precisamente esas cosas*” (p.52), así todo texto tratado de forma oral en el espacio dialógico del aula tiene la intención de que produzca un intertexto, además dentro del intertexto se dice algo con la intención de que el oyente realice algo; la doble intención, *la intención intersubjetiva*. Cuando intervienen los interlocutores se inician las valoraciones sobre el texto o intertexto, se tienen actos de evaluación en la acción comunicativa sobre lo narrado como concepto, más las acciones que se producen como consecuencia de lo dicho que son realizaciones, término acuñado por Austin (1990) en sus análisis de las implicaciones que tiene el decir sobre el hacer, que se asocia al realizar, así enuncia el término “*expresión realizativa*”, que indica: cuando un emisor dice algo el oyente debe ejecutar una acción.

Entonces se puede hablar de valoraciones realizativas y designarlas como un tipo de expresión que se produce en el intertexto cuando los estudiantes dialogan entre sí, uno dice y otro hace algo, en función del contenido conceptual que se trata. Si el docente valora solo el conocimiento narrado, hemos avanzado algo, pero si incluye en esa valoración la interpretación que realiza el estudiante, sus palabras y sus ideas en la experiencia vivida de intersubjetividad, hemos avanzado mucho más; si los estudiantes participan realizando co-valoraciones que implican realizaciones, se tiene abierto el camino hacia lo que denomino a razón de este escrito: *oralidad evaluativa*.

Siguiendo a Habermas (1987) y Austin (1990), hay que alejarse del solipsismo para encaminarse hacia la intersubjetividad evaluativa en el marco del intertexto. Esa forma práctica de evaluar existe en los espacios pedagógicos del aula, de forma oculta, cuando el docente indica a sus estudiantes realizar una exposición oral o coloca como tarea de orden escritural para realizarla en grupo; son prácticas comunes dentro del aula de clases impregnadas por lo que Gadamer (1993) denominó *“la hermenéutica de la practicidad”*.

Se tiene entonces dos cuestiones; por una parte *“la hermenéutica de la practicidad”* que se otorga desde lo oral y escritural, y en un segundo orden *“lo fenomenológico supeditado a la experiencia vivida”*, esto se da en el estudiante y docente a través de la interpretación y comprensión de conceptos; el saber narrativo en acción dentro del aula de clases. Por igual, *“la conciencia compartida en el orden intersubjetivo”* (Bajtín, 2000), tributa al saber decir atado a lo hermenéutico, al saber escuchar atado a lo fenomenológico; que se expresa a través de la comprensión del acto de habla, digamos *“cognición discursiva”* (Van dijk, 1988), para entonces dejar en manos del docente y alumnos el saber valorar también fenomenológico; cosas que ocurren de forma fortuita en el espacio áulico.

En el marco de estas ideas se recurre a una expresión de Heidegger (1985), al reflexionar sobre la pregunta por la cosa a evaluar, dice: *“no se puede evaluar lo que se sabe ni lo que no se sabe, lo que se sabe, ya se sabe, y no tiene porque ser objeto*

de evaluación, y lo que no se sabe tampoco, porque no sabemos que se debe evaluar”. Ciertamente, esta expresión deja ver que solo a través de una forma de evaluar diferente como la *“oralidad evaluativa”* se puede alcanzar valorar el intertexto que construyen los estudiantes en sus prácticas diarias en presencia del docente, un modo de evaluar, inconmensurable, no prescrito, emerge como parte subyacente del saber narrativo que se da en el aula como espacio dialógico, compuesto esencialmente por el saber escuchar, saber decir para saber valorar.

La oralidad evaluativa será ciertamente un sistema co-evaluativo novedoso e intersubjetivo, que construyen estudiantes y docente en su experiencia vivida dentro del aula de clases, como espacio dialógico. Consecuentemente, a razón de este escrito, el texto son los conceptos comunicados taxativamente o parafraseados por los estudiantes, y el intertexto son las opiniones, reflexiones, ideas, críticas y valoraciones realizativas que se dicen sobre el texto de forma oral en la experiencia de aprendizaje dialógica vivida.

Es así como se habla de la influencia del contexto en la producción del discurso por un emisor que se ha nutrido de la huella dejada por otros, por la conciencia de otros, así al momento de emitir las ideas no es posible desprenderse de la cantidad de texto que existen en la memoria, al estudiante decir cosas de texto o intertexto, todas dependen en parte de la información preexistente (Bajtín, 2000). Pues bien, al emitir un juicio de valor sobre otra palabra, el mismo está cargado de un conjunto de presuposiciones que de forma intencional o no son utilizadas en el espacio dialógico del aula, así los estudiantes y docentes emiten en sus vinculaciones intersubjetivas, escuchándose unos con otros, esos juicios, que son en definitiva un modo de oralidad evaluativa. Según Bajtín, al no ser posible el mundo en la existencia de una sola conciencia, y sí tomamos esa premisa como válida para el espacio dialógico del aula, entonces lo intersubjetivo e intertextual pueden dar temple a la oralidad evaluativa, en el contexto de la hermenéutica para el saber decir, y la fenomenología para el saber escuchar y valorar.

3. Composición teórica del saber escuchar, decir y valorar

Somos un mosaico, una composición literaria de texto que a lo largo de nuestras vidas pasan por la memoria, de forma violenta vamos aprendiendo el significado de cada cosa, de cada palabra, de cada idea, después que nos desarrollamos reafirmando, reflexionando, criticando, memorizando y dudando entonces nos toca saber decir y saber escuchar al otro. Pues bien, aprendemos a través de la palabra y los objetos, símbolos que están en nuestro contexto, estableciendo múltiples e infinitas conexiones, lo leído, escrito y hablado es de suma importancia en nuestras vidas, sin dejar de lado lo percibido y afectivo, porque en definitiva es la palabra dicha, escuchada o vista lo que nos motiva a seguir adelante.

En el caso que nos ocupa del diálogo, la interacción comunicativa dentro del aula de clases es un ambiente que tiene interlocutores, conceptos, diálogos y saberes, donde se emiten juicios de valor es un espacio que genera significados para la ciencia. En ese espacio áulico, donde existe un discurso relacionado con la ciencia, se discuten, exponen y a la par se van explicando, analizando, criticando y valorando cosas, se da “un diálogo de saberes” a través de interlocutores esenciales; el docente y sus alumnos, donde se produce oralidad evaluativa que utiliza como hilos conductores el saber decir, saber escuchar para saber valorar.

Digamos que en el aula de clase se da una experiencia de saberes, un diálogo de saberes, mediado por el docente y una serie de conceptos que se someten a una plática intersubjetiva. Los estudiantes en sus exposiciones cotidianas de un tema, viven una experiencia que les proporciona algún tipo de saber a través del desarrollo de las ideas, las palabras y las cosas que se dicen, es todo un sistema complejo de relaciones que emergen en un contexto específico, donde el docente establece pautas de actuación en función de los propósitos que se buscan.

Por lo que Guiraud (1978), al referirse al saber indicó: “...*todo saber consiste en establecer un sistema de relaciones entre los elementos que constituyen el campo de una experiencia. Y una vez observadas o*

postuladas, esas relaciones deben ser significadas” (p.71). En el contexto del aula se tiene, siguiendo al autor, un sistema de relaciones discursivas donde tiene presencia el conocimiento y las ideas, opiniones y explicaciones que sobre él se emiten, así se puede indicar la existencia de un contexto, texto e intertexto como partes esenciales de ese sistema que pueden ser componentes fundamentales de la oralidad evaluativa.

Guiraud hace referencia además a un sistema epistemológico relacionado con el significado específico que adquieren los conceptos en función de la experiencia vivida, valga decir, que las cuestiones de la oratoria y evaluación se pueden repensar para buscar otro tipo de significado, en función del contexto concreto en que se traten. Desde allí, se producen abstracciones que pueden ser consideradas como válidas para el interés científico y crear nuevas composiciones teóricas para el avance del saber. El aula se mueve entonces en un mundo de saber; un saber que ha sido narrado por otros y que está contenido en la literatura, un saber que nace de la interpretación que realizan los estudiantes y docentes de esa literatura y un saber que busca comprender y valorar las huellas teóricas dejada por otros; “el saber narrativo” referido por Lyotard (2000) que se templea en medio de otros saberes.

El saber escuchar es parte de la estética discursiva de la interacción comunicativa del aula, cuando un estudiante o docente hace de orador explicando algún concepto, otros le escuchan e intentan comprender las palabras dichas por su compañero de clase. A veces el estudiante lee el texto proyectado, otras veces lo parafrasea y seguidamente pasa a realizar una explicación con sus propias palabras, es un momento cognitivo de suma importancia; el saber decir. Lo mismo ocurre cuando el docente asigna una tarea para ser desarrollada, conversada o discutida en grupo dentro del aula.

Al escuchar al emisor se inicia un proceso de interacción comunicativa intersubjetiva, en ese momento el oyente no puede retener la información que textualiza el hablante de forma aislada, puesto que al recibirla dispone de otros textos previos que están contenidos en su memoria, así la información será

entendida bajo el aura de los preconceptos que tiene permanentemente activados. Al respecto Van Dijk (1988), puntualizó que *“los usuarios de una lengua aplican transformaciones a la información que reciben, así llevan a cabo macro-operaciones, generalización, derivación y construcción, luego ocurren otras transformaciones”* (pág.86). A saber, los alumnos y el docente están de forma recurrente, intencional o no, en una dialógica transformacional comprensiva del texto escuchando de forma subjetiva, y en determinados momentos realizan valoraciones sobre los conceptos que emite el otro.

Van Dijk además nos habla de: *“...información de otros discursos o episodios que tratan el mismo tema y ya han sido procesados por el lector/oyente -y-... toda la información marginal procesada por el lector oyente durante la comprensión del discurso (asociaciones, evaluaciones, etc)”* (Ibíd., p.86); se tiene la información heredada dejada por la huella que ha sido comprendida por el hablante, el texto, y la información marginal que se produce en el momento de comprensión del texto, lo que se denominó “intertexto”, además las valoraciones que se generan como parte de la interacción comunicativa, la evaluación.

Es un juego de saberes entre el “saber decir-saber escuchar”, en el cual participa discretamente “el saber valorar”. Así la información escuchada dentro del juego de saberes en el aula no se representa de forma pura, aislada y autónoma, si no en interacción con otros textos contenidos en ella, no es totalmente idéntica, sino diferente, distinta, derivada de algo. Al respecto Van Dijk nos dice: *“...la información del discurso tal como está representado en la memoria no será aislada, sino relacionada a otra información ya presente en la memoria”* (Ibíd., p.86), valga acotar que cuando el hablante se dirige al oyente, la información que transmite pasa a ser derivada de la comprensión que realiza del texto, que en el caso que nos ocupa es conocimiento conceptual: “texto”, que está contenido en la asignatura tratada, el objeto de conversación para que se produzca el intertexto.

Así, a razón de este escrito, se tiene el texto objeto de estudio proveniente de la huella teórica dejada por otros, que permiten al estudiante y docente mirar más lejos, y la información intertextual que son

derivativas de las interpretaciones, comprensiones, reflexiones o críticas enunciadas por el orador durante la clase. Valga hacer referencia al orden lógico aristotélico; todo conocimiento se deriva siempre de nociones anteriores, la cosa enunciada no puede venir de la nada. Digamos que, son cadenas de derivaciones entre las cuales se presenta el saber valorar a través de la reafirmación o negación de las cuestiones expresadas.

Se tiene dentro de la oralidad evaluativa, la coexistencia de una influencia mutua hablante-oyente, uno intenta comunicarle a otro intencionalmente la pretensión de validez del conocimiento tratado, lo que dice intenta expresarlo con convencimiento de causa, pretende convencer al otro de lo cierto, real y verdadero de la cosa emitida. Searle (1994) expresó: *“Al hablar intento comunicar ciertas cosas a mi oyente, haciéndole que reconozca la intención de comunicar precisamente esas cosas. Logro el efecto pretendido en el oyente haciéndole que reconozca mi intención de lograr ese efecto”* (p.52). En el discurso académico existe una intención expresa de comunicar una cosa que el oyente debe cualificar, existiendo una pretensión de validez del propósito de convencimiento sobre el asunto tratado.

Puedo leer el conocimiento tratado, parafrasearlo, para darle sentido expresivo al texto, intento explicar el tema de turno, también toca emitir algunas ideas sobre la cosa en conversación, en ese sentido Searle habla sobre la existencia de un principio de expresabilidad, al respecto afirmó: *“... cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha... A menudo queremos decir más de lo que efectivamente decimos”* (Ibíd., p.28). El estudiante a pesar de la demarcación del tema dirá lo que desea decir sobre el mismo, respetando las regulaciones que disponga la asignatura, de no ser así el docente normalmente emite una valoración realizativa, intentando persuadir sobre el acto o lo expresará de forma directa. Finalmente lo que el estudiante pronuncia como texto o intertexto será expandido por el resto de los escuchadores y es probable que el emisor realice afirmaciones sobre lo dicho por otros.

Los alumnos se pasean por una suerte de “conversación-discusión dialógica”, donde se pone en juego

las pretensiones de verdad sobre el conocimiento por aprender, cuando un estudiante o docente reafirma o duda de lo dicho por el otro entra en juego la valoración sobre lo dicho y en oportunidades se emite un juicio de valor con la intención de evaluación. El estudiante o docente dice cosas de la ciencia y se realizan enunciados sobre esas cosas, que es conocimiento enunciativo, a mi modo de ver intertextual. Siendo así Heidegger (1985) al escribir sobre la pregunta por la cosa indica: *“Enunciar... en el sentido más estricto no significa pronunciar..., sino el decir, que da información sobre la cosa su estado, y toda la situación de las cosas”* (p.35). A saber, cuando el estudiante enuncia, dice algo, es intertexto, es comprensión del texto que ha sido expuesto, la cosa dicha y escuchada por el otro, que a su vez realiza enunciados sobre la cosa misma. Es pues, fenomenológicamente hablando, un juego de saberes entre el conocimiento preexistente y su interpretación, más la comprensión del otro.

Lo que ocurre en el aula es un diálogo de saberes, una discusión socializada o desigualdad de entendimiento, marcada por la similitud y la diferencia de opiniones, la pretensión de validez de lo dicho queda supeditada a un deseo de tener la razón, pues en discusión de principiantes de la ciencia solo se hablan ideas sobre las cosas, que en definitiva son verdades transitorias, circunstanciales, especulaciones individuales y comunitarias, válidas para el aprendizaje de conceptos. Heidegger (1985) dice: *“en lo individual, en el yo, se tienen imágenes subjetivas de las cosas, que no serán más verdaderas por ser intercambiadas colectivamente”* (p.8). Ciertamente en las comunidades de interacción comunicativa intersubjetivamente vinculadas, en un momento determinado, no poseen la verdad absoluta sobre el tema tratado, solo una aproximación teórica especulativa de su validez que se dice a través del intertexto, pero lo verdaderamente importante es la interacción comunicativa, la duda, la crítica, el saber, el comprender la cosa en estudio que desea ser aprendida, no hay nada más vivo que un contenido conceptual que se muestra ante una comunidad deseosa de entender, que lo utiliza para explicarlos como texto y emitir valoraciones realizativas sobre el mismo en la interacción comunicativa.

Van dijk (1992) habla sobre realizaciones lingüísticas como parte de la comunicación en la interacción social, que tienen una función dinámica en determinados procesos, dice: *“...el término realización admite varias interpretaciones: puede referirse a un objeto concreto –oral o escrito–, pero también puede hacer referencia a una acción...”* (p. 79), así al considerar el texto e intertexto que permiten las realizaciones de valoraciones en el contexto del aula debemos de hacer referencia a la pragmática que según Van dijk se *“ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado; ...la pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto”* (p.81). Pues bien, tenemos texto, intertexto y contexto para la oratoria evaluativa en la acción comunicativa de grupos de estudiantes en el aula de clases.

Así cuando decimos algo se puede estar indicando el hacer algo; en ese sentido, Austin (1990) utiliza el término expresión realizativa: *“emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe como el mero decir algo”* (p. 47), así cuando los estudiantes están en el contexto del aula, conversando un texto conceptual se dicen cosas para realizar la tarea dispuesta por el docente, durante las conversaciones en el intertexto suponemos la existencia de valoraciones realizativas cuya presencia pretendemos interpretar con la metodología que seguidamente se presenta.

4. Método para el análisis del intertexto

Pasamos a proponer un orden lógico, para intentar presentar cómo se da la oralidad evaluativa desde la intersubjetividad, dentro del aula de clases. Para tal efecto, el objeto de estudio estará dispuesto por la interacción comunicativa; una investigación enmarcada dentro de la filosofía ética del leguaje. En ese orden de ideas, se considera la cuasi-explicación, donde se tratan de explicar acciones con sucesos mediados por “la comprensión del investigador” (Apel, 1983), “la hermenéutica de Gadamer” (1993), al estar los estudiantes en una situación hermenéutica determinada que los ayuda a comprenderse y comprender su contexto en acción comunicativa in-

terpretativa, y “las expresiones realizativas” de Austín (1990), para desarrollar una metodología que permita estudiar la presencia de oralidad evaluativa en la experiencia vivida por estudiantes y docentes en la práctica intersubjetiva pedagógica del aula, mediante el saber escuchar, saber decir para consecuentemente saber valorar.

Al presuponer la imposibilidad de dar una explicación pura de la oralidad evaluativa, se debe recurrir a un modelo cuasi-explicativo del diálogo que se presenta en la interacción hermenéutica comunicativa del aula, cuando un compañero de clase le dice cosas a los otros presentes que escuchan el texto e intertexto enunciado; son realizaciones orales del estudiante, pues bien, son valoraciones realizativas que buscan el avance del aprendizaje del otro, buscan influir en aquel que desea aprender algo. Realmente, atendiendo a la experiencia se puede decir que, en ese momento hermenéutico, los estudiantes parafrasean y avanzan algo más allá, cuando realizan explicaciones del conocimiento conceptual en la interacción comunicativa del aula, a razón metodológica vamos a considerar estos intertextos como realizaciones explicativas de los textos que tratan y que tienen una intención de aprendizaje, es el momento hermenéutico del comprender e interpretar. Decir algo dentro de un aula de clases tiene la intención expresa de que el otro haga algo con ese concepto, lo comprenda, valore, critique o analice. Puesto que el saber, por decir verdadero, se logra a través del conocimiento, la experiencia y la reflexión, el estudiante de ese nivel está desarrollando esas capacidades cognitivas.

Las cuasi-explicaciones de los intertextos, extraídos de grabaciones realizadas a estudiantes de diversos semestres, que comparten una comunidad de aprendizaje, son valoraciones realizativas de los mismos, que son tomadas como datos básicos para ser sometidos a un proceso de interpretación y comprensión, razón por la cual decimos de una aplicación metodológica inspirada en la hermenéutica de Gadamer.

Para la validez metodológica, no se busca la densidad clásica que pauta la investigación heredada, más bien, pocos casos, dándole prestancia a la ca-

pacidad interpretativa de las ideas del autor. Toma fuerza una expresión que referencia Karl R. Popper en sus escritos: “*la presencia de un cisne negro contrasta la hipótesis de que todos los cisnes son blancos*”. A través de este procedimiento van emergiendo las categorías esenciales del ser oralidad evaluativa, significado teóricamente en el saber decir, saber escuchar para saber valorar, que permitirán darle sentido para la ciencia, cuyas ideas serán desarrolladas los apartes siguientes.

5. Presencia de oralidad evaluativa en el intertexto

Para realizar la cuasi-explicación de la presencia de la oralidad evaluativa en el intertexto se extraen expresiones dichas por los estudiantes y escuchadas por los otros en cualquier actividad que dispone el docente como tarea dentro del aula de clases. El hilo conductor de estas acciones orales es el lenguaje, los estudiantes en sus experiencias vividas dicen, escuchan para hacer cosas con las palabras, algunas de ellas son valoraciones. Pues bien, ya denominé a esas expresiones lingüísticas “valoraciones realizativas” que agruparé en categorías a través de la igualdad y su diferencia.

El primer grupo de expresiones emitidas por los estudiantes se muestran en el cuadro 1, la primera cosa dicha es: “En el primer proyecto me hicieron la vida imposible”, se denota que la expresión está relacionada con cierto comportamiento que fue asumido en el momento de un acto comunicativo, un estudiante ejecutó, hizo algo con palabras que tuvo repercusiones sobre el otro, se infieren que ocurrieron acciones intersubjetivas entre el grupo por el comportamiento asumido que le hacen “la vida imposible” al otro.

La segunda expresión dicha (cuadro 1) por un estudiante atiende a una acción comportamental que debe mantener el docente, es como un juicio de valor sobre un tipo de conducta que debe ejecutarse en la acción comunicativa del aula. De esas dos expresiones emerge la categoría que denomino “valorización realizativa del comportamiento”, donde se relaciona decir algo que alguien escucha, para que exista una valoración intersubjetiva del hecho dado.

Cuadro 1. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 1.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
En el primer proyecto me hicieron la vida imposible. Yo diría eso, el docente debe mantener la motivación.	Valoración realizativa del comportamiento

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

El cuadro 2 muestra expresiones que se pueden calificar como autovaloraciones del grupo de estudiantes, cuando uno de sus miembros dice: “¿Cómo vamos a hacer con una estrategia de ensayo?”, es un indicador de que existe un desconocimiento que no permite la continuidad de la tarea, ameritando realizar una acción, hacer algo, llamar a la profesora para que aclare la duda.

Cuadro 2. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 2.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Entonces, es una estrategia de ensayo: ¿Cómo vamos a hacer con una estrategia de ensayo?, quien sabe. Pregunta a la profesora. Vamos a releer las instrucciones del material, no sea que estemos equivocados, y vaya a ser que... En verdad, si nos vamos al autor primero tenemos que citarlo, dentro de lo que estamos hablando debemos reflejar lo que estamos citando. Sí, sí, sí. Lo hicimos bien.	Autovaloración realizativa intersubjetiva

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Por semejanza se ubican varias expresiones de este tipo como por ejemplo: “Vamos a releer las instrucciones del material...”, donde se denota la autovaloración comunitaria, la necesidad de hacer algo

entre todos para culminar con éxito la tarea encomendada. De la unidad de estas expresiones emerge la categoría que denomino “autovaloración realizativa intersubjetiva”.

Seguidamente se presenta el cuadro 3, donde se tienen expresiones utilizadas por los estudiantes que permiten confirmar las ideas del grupo respecto de la tarea en cuestión. Se indica, de forma intersubjetivamente vinculante, que las cosas que realizan están bien hechas, que ese es el camino indicado para culminar con éxito la tarea, “Van bien, van bien”, indica que lo realizado es verdadero y las acciones a seguir deben mantenerse según se está ejecutando. Estas expresiones permiten la determinación de la categoría “valoración realizativa reafirmativa”.

Cuadro 3. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 3.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Van bien, van bien, continúen con la reflexión. Listo, tenemos una estrategia adecuada. Así es, tú lo dices y después interpretas.	Valoración realizativa reafirmativa

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Ahora se presenta la categoría (cuadro 4) donde se ejecutan acciones de corrección, como decir: “te estás equivocando”, “no es así”, donde se ponen en duda las ideas u opiniones de un estudiante sobre lo expresado por el otro, indicando que la cuestión debe ser dispuesta de forma diferente, eso conlleva a que el otro se oriente a ver la cosa de forma distinta. En estos casos no se trata de imponer un argumento, sino de lograr que realice una reflexión que le permita pensar que sus ideas no son las adecuadas. A esta categoría la denomino “valoración realizativa correctiva persuasiva”.

Cuadro 4. Expresiones realizativas de los estudiantes. Grupo 4.

Expresiones dichas por los estudiantes	Categoría
Tú crees que sería bueno aplicar el método de ensayo, no lo veo.	Valoración realizativa correctiva ersuasiva
No sirve la dinámica porque es algo de integración.	
Es difícil integrarlos a todos son aulas de 24 alumnos, debe ser en grupos más pequeños.	
¿La psicomotricidad es una técnica?	
Ojo, cuidado, aquí es una psicomotricidad a través del movimiento.	
¿Evaluar la psicomotricidad del individuo solo por movimiento?	
Este, bueno no, solo es una opinión digo que es así, a ver qué les parece.	
¿Vamos a evaluar si los estudiantes están aptos?	
Hay que seguir las instrucciones del docente, vamos, eso va a quedar mal.	

Fuente: Extraídas de las grabaciones a los estudiantes

Existen momentos donde se emiten expresiones (cuadro 5) que el estudiante utiliza para valorar su propio desempeño o capacidad para la realización de una tarea, o la calidad de su participación con el grupo. Es un tipo de acción sobre sí mismo, dirigida a hacer entender al otro sus limitaciones en la realización de la tarea. Cuando el estudiante dice cosas como: “No entiendo nada” o “Explica tú...”, autovalora su propia actuación, el mensaje es dilo tú que yo no estoy en capacidad de hacerlo en este momento. Estas expresiones permiten pensar en una categoría denominada “autovaloración realizativa propositiva”.

Existen otras expresiones desiguales a las enunciadas con anterioridad que se presentan en el cuadro 6 y están dirigidas a tratar asuntos relacionados con el conocimiento conceptual que tratan los estudiantes dentro del aula. Son valoraciones conceptuales que se producen como resultado de los intercambios comunicativos, esta disposición ocurre puesto que la tarea encomendada busca la comprensión del conocimiento de forma intersubjetiva. Cuando un estudiante expresa: “Eso no es así, debe contener método, técnica y comportamiento, después la evaluación”, está indicando la necesidad de cambiar las ideas sobre un contenido que otro compañero ha dispuesto previamente sobre la tarea objeto de aprehensión. Cuando dice: “Bueno, creo que seguimos

y citamos de último al tipo”, expresa la necesidad de realización de una tarea sobre la valoración del conocimiento tratado en las ideas. De esas expresiones surge la categoría “valoración realizativa de conocimiento”.

6. Síntesis categorial de la oralidad evaluativa

Digamos que la oralidad evaluativa es un conjunto de valoraciones o autovaloraciones realizativas que utilizan los estudiantes en las acciones comunicativas del mundo de vida del aula, que buscan dar sentido de autenticidad a los conceptos que elaboran de forma intersubjetiva. La oralidad evaluativa dispone de seis categorías fundamentales a saber:

- 6.1 Valoración realizativa del comportamiento: son valoraciones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de actuaciones, formas de ser, sucesos que ocurren de forma pasiva o activa.
- 6.2 Autovaloración realizativa intersubjetiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de algo por el mis-

- mo hablante, como ejecutar o apoyar en una tarea.
- 6.3 Valoración realizativa reafirmativa: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la reafirmación de las ideas para la realización de un propósito; es un ¡vamos muy bien!, ¡ese es el camino!, ¡sigamos por allí!
- 6.4 Valoración realizativa correctiva persuasiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican la realización de un cambio de aptitud o actitud de forma comprensiva para contribuir con el hacer de una tarea.
- 6.5 Autovaloración realizativa propositiva: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican llegar a aclarar la duda con la ayuda del otro, es decir: dame tú mano, te necesito; para poder avanzar hacia lo correcto, hacia soluciones creíbles.
- 6.6 Valoración realizativa de conocimiento: son expresiones que dice un estudiante y que el otro escucha, en las acciones comunicativas y que implican valorar el conocimiento que se usa para invitar a la realización de su entendimiento, entran en juego las aptitudes de los sujetos involucrados.

En la figura 1, muestra las categorías esenciales de la oralidad evaluativa que emergen de los análisis.

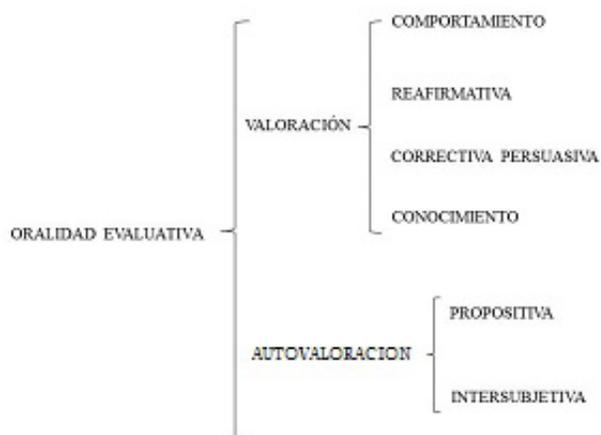


Figura 1. Categorías básicas de la oralidad evaluativa. Nota elaboración propia

7. Consideraciones Finales

Se puede reconocer la existencia de la oralidad evaluativa con presencia en el intertexto que se produce en las acciones comunicativas intersubjetivas dentro de los grupos de una clase, los estudiantes dicen y hacen cosas que permiten la realización de valoraciones y autovaloraciones de sus actuaciones relacionadas con el conocimiento, capacidades o habilidades que desarrollan para hacer tareas académicas. Decir, escuchar, hacer y valorar son las palabras que permiten orientar el pensamiento hacia la intersubjetividad valorativa realizativa, en el intertexto que se produce en la acción comunicativa de grupos académicos.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. L. (1990) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Apel, K. (1983) *La distinción diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de mediación entre ambas*. [Libro en línea]
- Bajtín, M. (2000) *Yo también soy*. México: Taurus.
- Bertrán, M. (1984) *La pedagogía de los jesuitas en la ratio studiorum*. Caracas: Arte.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1993) *Verdad y Método I*. (5a. ed.). España: Salamanca.
- Guiraud, P. (1978) *La semiología*. México: Siglo XXI.

- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa, I*. [Libro en línea] Disponible: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>. [Consulta: 2018, Junio 05].
- Heidegger, M. (1985) *La pregunta por la cosa*. Madrid: Orbis.
- Kant, I. (1985). *Filosofía de la Historia*. [Libro en línea] Disponible: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/102-Kant-Filosofia-de-la-Historia%20%28FCE%29.pdf>. [Consulta: 2018, Junio 05].
- Liotard, J. F. (2000) *La condición postmoderna*. Madrid: Alianza.
- Piaget, J. (1975) *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. (1994) *Actos de habla*. (4a. ed.). Barcelona: Cátedra.
- Van dijk, T. (1988) *Estructura y funciones del discurso*. Bogotá: Siglo XXI.
- Van dijk, T. (1992) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Wigenstein, L. (1999) *Investigaciones filosóficas*. [Libro en línea] Disponible: <http://www.ziddu.com/download/5078346/Witgenstein-Ludwig-Investigaciones-filosoficas.doc.html>. [Consulta: 2018, Junio 05].



La recursividad del conocimiento como elemento orientador del docente del siglo XXI

Gervacio Enrique Rivas Martínez / gervacioujmv@gmail.com

Universidad Católica Andrés Bello
Núcleo Guayana
Puerto Ordaz, Venezuela

Recibido: 28-03-2018. Aceptado: 05-04-2018

Resumen

El mundo actual globalizado presenta al profesional contemporáneo nuevos retos y desafíos que debe asumir de manera integral e integradora. Tal es el caso del docente latinoamericano, quien en las últimas décadas ha requerido de una formación profunda, con énfasis en un enfoque cualitativo, humanista y menos positivista. Dentro de la realidad diversa y compleja que vive el maestro se plantea develar la importancia de la recursividad como elemento orientador del docente del siglo XXI. Así, en el presente artículo se hace una breve descripción de los principios del pensamiento complejo de Edgar Morin. Acentuando la recursividad del conocimiento como elemento transformador y enriquecedor de los procesos educativos con sus pares, estudiantes y entorno en general. Dando paso desde un planteamiento lineal al desarrollo sistémico de un bucle recursivo. Donde lo producido hace sinergia con quien lo produce y de forma recíproca reinicia el proceso dando origen a un nuevo conocimiento.

Palabras clave: Complejidad, conocimiento, docente, recursividad.

The recursion of knowledge as a guiding element for the teacher of the 21st century

The current globalized world presents to the contemporary professional new challenges and challenges that must be assumed in a comprehensive and integrating manner. Such is the case of the Latin American teacher, who in the last decades has required a deep education, with emphasis on a qualitative, humanistic and less positivist approach. Within the diverse, complex reality that the teacher lives, it is proposed to reveal the importance of recursion as a guiding element for the teacher of the 21st century. Thus, in the present article a brief description of the principles of complex thought of Edgar Morin is made. Emphasizing the recursion of knowledge as a transforming and enriching element of educational processes with peers, students and the general environment. Moving from a linear approach to the systemic development of a recursive loop. Where the produced synergy with who produces it and reciprocally reinitiates the process giving rise to a new knowledge.

Keywords: Complexity, knowledge, teacher, recursivity.

Abstract

Introducción

El presente artículo tiene como propósito develar la importancia de la recursividad como elemento orientador del docente del siglo XXI. El devenir y avance de la tecnología empuja hacia adelante la gestión del docente contemporáneo. No obstante, Avello, López, Álvarez, Vásquez, Gómez y Alpízar (2014) sostienen que hoy por hoy el docente latinoamericano, y en particular el venezolano, mantiene ciertas posturas extemporáneas con la realidad dinámica y globalizada que ello implica, pues *“no sorprende que las TIC se presenten como un medio ventajoso, en estos momentos, para la educación. Es cierto que abren muchas posibilidades, pero también plantean nuevas exigencias”* (p.580), tanto en el ámbito de la formación curricular, alfabetización tecnológica y requerimientos sui generis de la sociedad del conocimiento.

Este artículo rescata el constructo de la recursividad para que el docente actual, en una sociedad que ha superado lo industrial y se está anclando en la organización del conocimiento, deba apropiarse de herramientas pertinentes para superar el gran desafío de educar en esta era “digitalizada”. Puesto que educar es un proceso humano, donde cada persona interactúa con otra, directa o indirectamente, para alcanzar metas, objetivos, contenidos y proyectos. Ello, tomando en cuenta lo afirmado en el Informe sobre el Desarrollo Mundial (Banco Mundial 1999): *“El conocimiento se asemeja a la luz. Su ingravidez e intangibilidad le permite llegar sin dificultad a todos los confines e iluminar la vida de los seres humanos en todo el mundo”* (p.1). En Latinoamérica, el desarrollo de las áreas del saber con énfasis en el conocimiento, y las diferentes estrategias y didácticas necesarias para asimilar la información han conllevado a una seria reflexión sobre la imperiosa necesidad de implementar y desarrollar la recursividad como elemento orientador para los docentes del siglo XXI.

Por su parte, Prensky (2010) expone que los estudiantes del siglo XXI piensan, procesan la información y actúan de manera radicalmente diferente que sus antecesores, pues “se ha producido una discontinuidad importante que constituye toda una singu-

laridad, una discontinuidad motivada, sin duda, por la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital” (p.5). Es una generación signada por “lo digital”, como acuña Prensky “nativos digitales” que plantean nuevos retos tanto para la formación académica como integral de los nuevos docentes

Mora (2013), desde otra perspectiva, resalta la importancia de la adecuación en la formación integral de la nueva generación de docentes que implica e incluye el conocimiento del funcionamiento del cerebro humano, como elemento imprescindible en la educación, la neuroeducación, y por tanto del aprendizaje, por eso enfatiza cuando dice que *“la curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento”* (p. 73).

Sin embargo, Morin y Delgado (2014) hacen referencia a una “espiral de progreso” que ha producido la vinculación de la ciencia, la tecnología y la producción, en la cual para *“abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad requerimos reinventar la educación”* (p.11), para enlazar de manera sinérgica individuo-sociedad-planeta en una simbiosis interactiva de producción de nuevos conocimientos.

En este sentido, se presenta en un primer momento la situación actual del docente venezolano ante los retos que presenta la tecnología, la interdisciplinariedad y la concepción del ser bio-psico-social-emocional en el presente siglo. Esto configura una reflexión sobre los centros neurálgicos a desarrollar.

Seguidamente, se presenta brevemente el tema del aprendizaje ubicuo, como un paradigma emergente, en construcción, que abarca el ámbito educativo desde las Tecnologías de la Información y Comunicación y los nuevos medios digitales, donde Cope y Kalantzis (2010) argumentan que *“el proceso y los productos del aprendizaje están confluyendo en un compromiso de conocimiento ubicuo”* (p.3), donde se presenta la recursividad del conocimiento como agente orientador en proceso formativo del docente venezolano, quien a su vez es estudiante, y en bucle recursivo aprende de sus pares, alumnos y de su entorno, pues según Morin, Domínguez y Delgado (2018) *“la educación es proceso de toda la vida y una*

construcción de valores, significados y conocimientos que se hace realidad entre personas” (p. 212). Todo ello desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin.

En esta misma línea de ideas, Morin (1999) aduce que *“la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana”* (p.23); además, Morin (2015) explica que *“es preciso obedecer el mandato del preceptor del Emilio de Jean Jacques Rousseau: enseñar a vivir. Sin duda no hay recetas de vida. Pero se puede enseñar a vincular los saberes de la vida”* (p.22). También Morin (1993) expresa que desde el pensamiento complejo un sistema *“es una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos”* (p. 124); por extensión, para Tobón (2005), un sistema *“es un conjunto de elementos relacionados por nexos múltiples, capaz, cuando interactúa con su entorno, de responder, de evolucionar, de aprender y de auto organizarse”* (p. 30), desde allí, se enfatiza que la educación es un sistema interactivo en una sociedad de grupos e individuos.

En un tercer momento, se presenta la posibilidad de la aplicación de la recursividad del conocimiento en el entorno educativo de Venezuela, teniendo presente la responsabilidad que presenta el ser educador en perspectiva de la educación del siglo XXI. Al respecto, Tobón (2005) explicita que *“hay una intercreación entre el hombre y la cultura: la cultura crea al hombre y el hombre crea a la cultura. Es desde este postulado que surge la propuesta de abordar la formación de competencias como un proceso recursivo y dialógico”* (p.28), centrando la atención a, como lo enuncia Morin (2018), *“la paradoja del tiempo consiste en que es irreversible, pero es también un ciclo recursivo. Vivimos el tiempo irreversible y revivimos el tiempo recursivo, adentro del irreversible”* (p. 21).

Y finalmente, se observa un proceso dialógico entre la recursividad del conocimiento y el docente del siglo XXI, teniendo como plataforma filosófica los siete principios del pensamiento complejo de Edgar Morin.

El presente artículo no busca ser un estudio exhaustivo en el tema, quiere ser un atisbo de color en medio de una inmensidad de matices grises.

Marco referencial

Situación actual del docente venezolano ante los retos del siglo XXI

En la sociedad contemporánea, el docente desempeña un papel fundamental en la formación y transformación de las nuevas generaciones. Siglos distan de aquellos procedimientos rudimentarios y básicos para aprender a leer y escribir. Desde la invención de la imprenta hasta la era globalizada e interconectada, la profesión docente enfrenta nuevos retos, nuevas competencias y habilidades.

Expresan Morin, Domínguez y Delgado (2018) que *“cada uno de nosotros, como parte, contribuimos con las piedras que nos permitirán hacer el gran edificio del tiempo”* (p.23) y del conocimiento, así se observa en Venezuela, en las últimas dos décadas, los entes rectores del sector educativo han generado cambios curriculares para dar respuestas a diversos planes estratégicos a nivel nacional. Sin embargo, los resultados académicos y la formación para la vida no son los más idóneos para los estudiantes venezolanos. Según resultados locales y regionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés). La última vez que participó Venezuela fue en el año 2014 y obtuvo el puesto 173 de 200.

A pesar de iniciativas plausibles como la Consulta Nacional por la Calidad Educativa en 2014-2015, el Ministerio del Poder Popular para la Educación aportó información valiosa para la investigación de las fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Venezolano, que posteriormente sentaron las bases para las Orientaciones pedagógicas nacionales, procesos de evaluación de desempeño estudiantil, y que desembocaron en un proceso de transformación curricular de la etapa de Educación Media General, por citar un ejemplo.

Los retos que presenta el siglo XXI para el docente se diversifican en tres ámbitos, a saber: lo tecnológico, lo interdisciplinario y la concepción del ser bio-psico-social-emocional. No es suficiente conocer una “parcela” del saber, ni limitar la heurística aca-

démica a aprender contenidos programáticos para la prosecución escolar. Morin (1999) apunta hacia la idea donde la *“educación debería mostrar e ilustrar el destino con las múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables”* (p.31).

El docente venezolano, teniendo en cuenta la etapa en la cual se desenvuelve (inicial, primaria, media general o universitaria) debe estar familiarizado e imbuido en las tecnologías de información y comunicación (TIC) donde el manejo de datos, dispositivos, funciones y aplicaciones conlleven a la formación integral del docente 3.0. Aunque, en ese continuum se requiere revisar un nudo crítico, señalado en su momento por la Consulta Nacional sobre la Calidad Educativa en 2014, relacionado con el proceso de evaluación cualitativo para las primeras etapas educativas y cuantitativas para las subsiguientes.

Aunque también es cierto que, actualmente, los retos de la tecnología conllevan la superación de las condiciones económicas, es muy importante que el docente domine el envío y reenvío de correos electrónicos informativos o *multimedia* para compartir de forma dosificada los objetivos y competencias académicas a lograr, interactuar con los equipos móviles de procesamiento informático, apropiarse de los recursos que favorecen la educación.

Éste no solo debe “saber o conocer” de las TIC, debe retroalimentarse con sus pares, sus estudiantes, especialistas y validar experiencias semejantes con colegas de acceso inmediato y remoto, aunque sea para compartir un ebook o libro digital. Bien lo señalan Forés y Ligoiz (2009), que:

“para favorecer el aprendizaje, una actitud crítica, que cuestiona y busca respuestas, unidas a una flexibilidad y apertura, que observa y reflexiona ante todos los descubrimientos y datos que se presentan, sería un regalo de inestimable valor para la vida y la convivencia” (p.75).

Por ejemplo, es posible que el docente de educación inicial que se encuentra en un entorno urbano pueda apoyarse en la tecnología para enseñarle a

los niños especies de animales o la vegetación de los diferentes entornos naturales del país. Si bien es cierto que los estudiantes logran apropiarse de esa información, también es cierto que los alumnos de entornos rurales, incluso lejanos de las urbes, como los grupos indígenas, los proyectos de aprendizajes serán más valiosos y significativos, pues de primera mano, pueden conocer la flora y la fauna natural, además mediante las TIC pueden organizar su rutina escolar, teniendo en sus aulas software y aplicaciones que le permitan alcanzar los objetivos programáticos.

En algunos casos, los estudiantes representan fuentes de información y formación de ciertos docentes que presentan cierta “distancia” de la tecnología, de las redes sociales, de la globalización. Justamente allí es donde radica la importancia del trabajo en equipo. En relación a ello, Jensen (2004) por su parte postula que *“los profesores que siguen resaltando los métodos de enseñanza unilaterales están infringiendo un principio importante de nuestro cerebro. Somos seres esencialmente sociales y nuestros cerebros crecen en un entorno social”* (p. 133).

El docente contemporáneo no puede quedarse “aislado” del entramado social y profesional. El educador necesita solidariamente del desarrollo de las distintas áreas del saber y del quehacer profesional. Si bien es cierto que requiere formación pedagógica, andragógica, didáctica y demás herramientas “académicas”, también es cierto que debe nutrirse del especialista en informática, del sector salud, médicos, psicólogos, nutricionistas, inmunólogos, quienes apoyarán al docente en la plataforma “biológica” del alumno para estar presto al ingreso de nuevas experiencias de aprendizaje significativas.

Requiere también el apoyo del sector legal y jurídico, tanto para manejar acuerdos de convivencia y ciudadanía, y conocer leyes, reglamentos y cúmulo de elementos que coadyuvan al proceso enseñanza y aprendizaje, el cual permea el desenvolvimiento cotidiano en las aulas de clases y entornos sociales.

En sí, la interdisciplinariedad es fundamental en la labor del docente del siglo XXI. Se observa una imperiosa necesidad de interactuar con los avances de las investigaciones científicas, con el acontecer social, político, religioso, económico, cultural, con todo lo re-

lacionado con la persona humana. Una especie de “*Vademecum multiversal*” donde lo multidisciplinario fortalece el actuar docente y éste a su vez, repotencia el engranaje social que repercute en la formación integral de los estudiantes en las diferentes etapas del aprendizaje. Tal como lo refleja Ortiz (2009) “*la maduración del córtex prefrontal puede verse facilitada también si se consigue que el niño sea capaz de preguntar mucho y procurar que dé soluciones a diferentes problemas de la vida diaria*” (p.197).

Organismos internacionales como la ONU en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de fecha septiembre de 2015, presenta “*la importancia de avanzar e invertir en la innovación tecnológica y en la sociedad del conocimiento y la información*” (p. 46) y se observa en Horizontes 2030 de la CEPAL, de mayo de 2016, que “*la acelerada emergencia y consolidación de nuevos paradigmas tecnológicos pone a disposición de la humanidad, como nunca antes, un poderoso instrumento para enfrentar los problemas que la afectan*”. (p.16).

En contraste, se observa una situación de deterioro en la formación de los docentes latinoamericanos (incluidos los venezolanos) ante los Objetivos del Milenio (ONU, 2015), puesto que, en muchos casos, aun no se ha “migrado” de una concepción positivista, cuantitativa de la educación hacia una mirada humanizada y humanizadora de la educación donde el sujeto que enseña, a la vez aprende, para reiniciar un proceso en espiral de aprendizaje y trabajo colaborativo. El ODM N° 2 concluye con una reflexión: “*También es necesario explorar nuevos enfoques para evaluar directamente si los niños han logrado dominar las habilidades que se les enseña, y si se les está enseñando las habilidades que requieres en el siglo XXI*”. (p.27).

En particular, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su informe anual de los datos mundiales de educación de 2011, señala que Venezuela, a pesar de involucrar e incluir en el proceso educativo a diversos entes sociales (Ley Orgánica de Educación de 2009, Reglamento de la Ley de Educación de 1986, Reglamento del ejercicio de la profesión docente de 2000, Ley de Universidades de 1970, Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de 2005, Ley

para Personas con Discapacidad de 2007, Ley Orgánica de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de 2007 y la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999), aún presenta debilidades en cuanto a la formación del personal docente, en clasificaciones que van desde bachilleres docentes, docentes egresados en pedagogía, profesionales de ciencias naturales adscritos a la educación, y docentes con estudios de postgrado.

El Instituto Nacional de Estadística venezolano (INE), en su página web, proporciona información relacionada con este particular hasta el año 2012-2013. A nivel nacional, el personal docente licenciado en educación sumaba 142.174, profesores graduados 197.295, TSU docente 62.358, bachilleres docentes 48.062 y sin título docente 81.783 personas, para un total de 531.672 individuos que atendieron una expresión de “tasa bruta” y “tasa neta” a un total de 92,5 y 73,5 respectivamente en Educación Inicial; 102,4 y 92,2 en Educación Primaria y 86,4 y 75,3 para Educación Media General, según data del Ministerio del Popular para la Educación, presentada por el INE venezolano.

El mundo contemporáneo, una aldea globalizada e interconectada, no debe ni puede seguir manteniendo la concepción de la persona humana como un rompecabezas o puzzle de varias partes: lo biológico, lo psicológico, lo social y lo emocional, un ser bio-psico-social-emocional. De hecho, la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de 2015 presentan una oportunidad sin igual para nuestra región, por ende, para Venezuela. Y es que el 4° ODS procura: “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Incrementando el nivel mínimo de alfabetización en todos los niveles educativos*” (p.15).

En la persona humana se conjugan un sinnúmero de sistemas sincronizados que tienden a una infinidad de potencialidades, que los especialistas hablan de una proporción exponencial que no se llega a utilizar en su totalidad, hasta el momento de la muerte.

El docente venezolano afronta el reto de absorber y asumir el humanismo como parte del pensamiento colectivo y social. Ello implica que ya la concepción

del “sujeto cognoscente” debe abrir paso a la “persona que interactúa para conocer”, dentro de un proceso dinámico, integrador, incluso innovador, pues está al alcance de todos los nuevos procesos de pensamientos, reflexiones y paradigmas que amplían la perspectiva de “aprender a ser”, “aprender a aprender” y “aprender a hacer” para llegar al momento de “enseñar para aprender para vida”.

Todo lo que se haga en función del desarrollo integral del proceso multidiverso de la enseñanza y el aprendizaje es necesario e importante. En el mismo orden de ideas, el concepto que introdujo en el año 1973 Edward Norton Lorenz de la Teoría del Caos y el “efecto mariposa” son indicativos de la noción que, pequeños efectos tienen consecuencias notables en un sistema de dinámica caótica. En esa misma medida, el docente contemporáneo debe responder a los nuevos retos de formación e información, comprometiéndose con su historia, con su entorno, con su país, con sus conciudadanos para construir entre todos una mejor sociedad y formar unos mejores ciudadanos, pues en el docente recae parte importante de la conjugación de elementos que integran a la persona humana.

Saber de aplicaciones informáticas, programación neurolingüística, neuroeducación, nutrición, talla y peso, religión, deseos, emociones, hallazgos científicos, nuevos procedimientos médicos, hasta de moda y actualidad, representan tareas pendientes del educador contemporáneo, globalizado, cosmopolita (ciudadano del cosmos), tanto para orientar en valores como para tomar las decisiones correctas en la vida personal y la interacción social.

Todos estos atisbos de sabiduría deben ser profundizados por el nuevo docente (3.0 para algunos), aunque la universalización del saber, el fácil acceso a la información, la inmediatez de la información, la interconexión entre continentes, y la nueva “carrera espacial”, hace que el conocimiento se difumine en un océano de saberes, pero con pocos centímetros de profundidad.

La recursividad del conocimiento

El conocimiento en la actualidad va mucho más allá del proceso de almacenar información y recupe-

larla al evocarla. Teóricos como Jean Piaget en el año 1971, con su obra *Psicología y Epistemología*, expuso tres tipos de conocimientos: físico, lógico-matemático y social, donde el niño de corta edad conoce su entorno por medio de las acciones físicas que ejecuta, posteriormente, puede realizar operaciones mentales y sistemas simbólicos. Retomado por Peña (2014) que dice: “*el método genético en epistemología, donde se considera el conocimiento desde el ángulo temporal y se cree que es un proceso continuo que no tiene finalización conocida*” (p.78).

Mientras que, para Lev Vygotsky, según Linares (2008): “*El conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se co-construye entre las personas a medida que interactúan*” (p.21), todo ello desde la Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky de 1934. A su vez, Jerome Bruner (1973) explicó que “*la enseñanza por descubrimiento generalmente implica no tanto el proceso de conducir a los estudiantes a descubrir lo que hay ahí afuera, sino a descubrir lo que tienen en sus propias cabezas*” (p.24), entre otros, han destacado la importancia de los procesos del pensamiento y la maduración propia en cada etapa del desarrollo humano.

El docente del siglo XXI debe superar la concepción “mecanicista” del aprendizaje, optimizar el conductismo operacional con la amplitud del humanismo para llegar al planteamiento del pensamiento complejo como parte de la educación prospectiva que reseña Edgar Morin en el libro *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Morin (1999) argumenta: “*Las unidades complejas como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano a la vez es biológico, psíquico, social, afectivo, racional... el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad*” (p.16).

El hombre es el único ser vivo con la capacidad de recordar su pasado, visualizar su presente para proyectar su futuro de manera sincrónica y casi simultánea. Dicha habilidad le permite hacer y rehacer su historia personal con incidencia en la sociedad.

De lo anterior, surge una interrogante: ¿*Qué es la recursividad?* La recursividad entendida desde el pensamiento complejo de Morin, viene a optimizar la concepción lineal de los procesos, es decir, par-

te del sistema causa-efecto, donde por cada agente causante existe un efecto correspondiente, cónsono y coherente al mismo. En sus palabras, Morin (1977) define como *“todo proceso por el que una organización activa produce los elementos y efectos necesarios para su propia generación o existencia, proceso en circuito por el que el producto o efecto último se convierte en elemento primero y causa primera”* (p. 216).

De esta manera, la recursividad es una perspectiva amplia, incluyente, variada. Donde las causas tienen unos efectos, los cuales forman parte de unas causas que retroalimentan la ecuación de forma que interactúan y retroactúan en un bucle recursivo a modo de espiral, que a medida que va creciendo y ampliando la curvatura de la espiral se nutre y alimenta del segmento anterior para crecer partiendo de su antecesor.

Surge así el bucle recursivo, donde en total sintonía y reciprocidad los elementos que generan o causan unos efectos son capaces de autoorganizarse y autoproducir nuevos aspectos presentes en cada uno de ellos. Al respecto Morin (1977) señala: *“la idea de bucle no es una idea mórfica, es una idea de circulación, circuito, rotación, procesos retroactivos que aseguran la existencia y la constancia de la forma”*. (p. 214).

El proceso recursivo produce y se reproduce al mismo tiempo, tal como lo hace el cerebro humano, genera información de datos externos, los asimila y procesa, y estos sirven de insumos para actuar sobre lo que inició el proceso. La recursividad es más amplia que la memorización de información, ella hace que el cerebro se diversifique para contar con más elementos para producir inteligencia, conocimientos.

En sí, la recursividad es parte de una concepción paradigmática, ver lo sencillo en lo complejo, y lo complejo como parte de lo sencillo. El término en latín que emplea Edgar Morin *unitas multiplex* para explicar la grandeza del pensamiento humano, la diversidad de aspectos que se conjugan al mismo tiempo para alcanzar una unidad y multiplicidad al mismo tiempo, lo define en su texto *El Método I*. Morin (1977) al respecto explica: *“el sistema se presenta en principio como unitas multiplex, paradoja:*

considerado bajo el ángulo del Todo, uno y homogéneo; bajo el ángulo de los constituyentes, es diverso, homogéneo... la organización es un complejo de variedad y de orden repetitivo” (p.128).

Dentro de las ciencias sociales, las ciencias de la educación y los procesos educativos propiamente dichos requieren de una nueva “estructura”. Es decir, la filosofía y el discurrir metafísico no han habilitado para engrandecer el hecho educativo, le han insuflado un éter existencial de sabiduría, la “ciencia reina” lo ha problematizado al punto de cuantificar la inteligencia, ahora la recursividad es un llamado de atención para la interacción multidimensional y reencontrar el camino de la sabiduría, de la *sofia*.

Ante esta plataforma conceptual, emerge la pregunta: ¿Qué es el conocimiento? Para algunos teóricos, el conocimiento es una facultad propia del ser humano para decodificar la realidad circundante y asimilarla en su intelecto, para así utilizarlo en el momento que lo requiera. A través de los años desde el racionalismo de René Descartes conocer es el producto de la actividad de la razón (experiencia metódica), la cual está equitativamente repartida en todos los hombres, por eso arguye Descartes (1637) que bastan cuatro preceptos para desarrollar el conocimiento, a saber: *“primero, no admitir como verdadera cosa alguna...segundo, dividir cada una de las dificultades, en las partes posibles...tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, desde lo más simple a los más compuestos... y, hacer en todo revisiones generales que no omita nada”* (p. 31).

Más tarde, Thomas Kuhn (2013) presenta el conocimiento enmarcado en relaciones unidireccionales, que parte de la experiencia sensible y se acomodan en el intelecto, destacando el *“paradigma, término que se relaciona estrechamente con ciencia normal e incluye al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación”* (p.10).

La lectura actualizada del conocimiento se enriquece con la Epistemología, ciencia o rama de la filosofía que estudia el conocimiento, teoría del conocimiento para Immanuel Kant que procura establecer la reconstrucción de la metafísica como ciencia desde la base de la epojé. En este particular, Kant (1787) expone: *“entendimiento es la facultad de los*

conocimientos. Éstos consisten en la determinada referencia de las representaciones dadas a un objeto. Toda unión de representaciones exige unidad de la conciencia en la síntesis de las mismas” (p.72).

Para otros, la epistemología es una “metaciencia” que se entrelaza con la recursividad para diversificar la percepción del acto del conocer con una implicancia de mente-cuerpo-espíritu, es decir, para Edgar Morin el conocimiento del conocimiento parte de una experiencia basada en los sentidos, al tiempo que se reflexiona filosóficamente para contenerla en un ámbito ético que conlleva al actuar cotidiano. Morin (1983) afirma que: “para que haya conocimiento, no sólo es preciso que haya una separación entre el dispositivo cognitivo y los fenómenos a conocer al mismo tiempo que una inherencia a un mundo común, sino también separaciones y diferencias en el seno de los fenómenos y entre los fenómenos naturales de un mismo mundo” (p. 236).

Así, reorganizando las ideas, y sistematizando los conceptos, surge la interrogante: ¿Qué es la recursividad del conocimiento? De lo anterior, la recursividad del conocimiento es una exhortación, una invitación a evitar el aislamiento, simplificación y “fugacidad” del discernimiento de las cosas en la medida que son aprehendidas con la capacidad intelectual de la persona, acción y actividad que se desarrolla mediante todas las partes del cuerpo humano sensible, volitivo y espiritual. A propósito de ello, Morin (2001) explicita: “la complejidad humana religa y articula todo lo que ha sido disjunto, desglosado, compartimentado por y en las disciplinas. Individuo, sociedad y especie aparecen como dimensiones cíclicas, cambiantes, oscilatorias” (p. 322).

Entonces, hablar de la recursividad del conocimiento hace referencia a un complejo inter y multidisciplinario, profundamente multidimensional, donde, en este caso, el docente se interrelaciona con sus colegas de las ciencias sociales, pero también de las ciencias formales, y las relacionadas con la espiritualidad humana. Es buscar la unidad desde la diversidad, es complementar los distintos aspectos del saber y conocer humano.

De esta forma, se perfila el conocimiento a no ser una mera herramienta para el proceso del aprendiza-

je, por el contrario, a manera de bucle recursivo, el conocimiento se autoorganiza y autoproduce para ser punto de partida de nuevos conocimientos y reflexión filosófica, que en la medida que se ejercita se convierte en *modus vivendi* para el docente del siglo XXI.

El conocimiento es un recurso complejo de las personas y de la sociedad. Complejo porque influyen en él diferentes agentes que están en constante desarrollo y en dinámico crecimiento para hacer del conocimiento un “organismo vivo” que se nace, se desarrolla, crece y se reproduce para dar paso a un nuevo conocimiento. En este sentido, Morin (2004) arguye: “la parcelización, compartimentación, atomización del saber hacen incapaz de concebir un todo cuyos elementos son solidarios, por ello tienden a atrofiar el conocimiento de las solidaridades y la consciencia de la solidaridad. Encierran al individuo en un sector tabicado” (p.69).

En la actualidad, en algunas sociedades postmodernas, conciben el conocimiento como un “activo intangible” para las empresas, es decir, que el recurso humano es valorado, además del perfil profesional, por su calidad de procesamiento de los conocimientos. Es decir, en la medida que el docente venezolano sea capaz de diversificar su proceso formativo continuo y cada día más autoexigente, en esa misma medida se enriquecerá el sistema educativo en el país, haciendo que cada estudiante enriquezca su formación integral e integradora de nuevos saberes, conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes ante la vida y la sociedad venezolana.

Aplicación de la recursividad del conocimiento

Existen datos, fuentes confiables y la realidad misma del sistema educativo venezolano que expone una deficiente formación pedagógica, científica, filosófica, incluso existencial del docente de Venezuela. Muchas veces, se evidencia la falta de herramientas discursivas y aplicativas para lograr los proyectos de aprendizajes, objetivos y contenidos programáticos del currículo educativo nacional.

Todo ello conlleva a un proceso de revisión y transformación a nivel personal, grupal o social, o como lo

presenta la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Brofenbrenner, donde se desarrolla el estudiante desde un microsistema hasta el cronosistema, desde un desarrollo cognitivo, moral y relacional; Brofenbrenner (1979) explica que *“se ha de entender a la persona no solo como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como entidad en desarrollo que va implicándose progresivamente en el ambiente e influyendo también, incluso reestructurando el medio donde vive”* (p. 2). En otras palabras, el acto educativo debe estar presente en todos los ámbitos de quehacer diario, pues en todo momento, el estudiante está aprendiendo algo nuevo, para que ese conocimiento sea punto de partida para un nuevo saber.

Surge de esto la imperiosa necesidad de replantear los procesos educativos de calidad, en términos de formación para la vida. Los contenidos estudiados y aprendidos por docentes y estudiantes pertenecen al “mundo escolar”, en otras palabras, da la sensación de que ambos no confirman la utilidad de sus conocimientos en las calles de su urbanización, en el centro comercial, en la iglesia donde asisten, en el supermercado. Pudiera decir alguno que las matemáticas, las estadísticas y hasta la sociología dan respuestas a las relaciones interpersonales del día a día, pero no es tan simple.

La persona humana es un macrosistema de sistemas que funcionan al mismo tiempo para interactuar consigo mismo, con sus semejantes, con su entorno y con lo trascendental. Por ello, la aplicabilidad de la recursividad del conocimiento permitirá integrar elementos, factores y agentes que son parte del ser humano y muchas veces, se exige de su integración.

Es tarea de todos, docentes, estudiantes, amas de casa, transportistas y sociedad en general hacer de forma consciente que el conocimiento es un proceso recursivo. Cuando se aprende “algo”, esa realidad llena de información, repercute en todos los ámbitos de la sociedad. Situación que apunta hacia otro perfil, a pesar de las directrices y lineamientos de los entes rectores educativos de la nación, el docente debe interiorizar la calidad de formación y de desempeño personal y profesional.

Todos los indicios y premisas indican que existe una necesidad de formación permanente en el do-

cente venezolano contemporáneo. Pero existe también la discrepancia que no solo es responsabilidad del Estado Docente, es también un adeudo de cada persona, cada profesional de la educación que se compromete a la labor más honrosa: educar y formar a las demás profesiones.

En la actualidad, existen múltiples conflictos sociales, limitaciones económicas, racionamiento ético y moral, y un sinfín de elementos que atenúan el óptimo desempeño y desarrollo profesional de los docentes. Todo ello es una realidad. Pero no es toda la realidad. Gracias a la globalización de la información, el internet, las TICs y una gran cantidad de factores que favorecen la formación permanente, individual y grupal, el docente está llamado a ser un profesional excelente. Un profesional multidimensional. Un docente complejo, apoyado en la recursividad del conocimiento.

Los elementos de la recursividad del conocimiento se pueden señalar como: *a) autoproducción*, el cual contiene en sí la acción y retroacción de los productos en los productores de forma recíproca y cíclica, y *b) autoorganización*, favorece el establecimiento de categorías o constructos epistémicos donde cada saber, aprendizaje o unidad de conocimiento está debidamente catalogada para interactuar de manera simultánea y multivariada al momento que se requiera.

Esta recursividad del conocimiento conlleva a la comprensión, interpretación, asimilación y puesta en práctica de sistemas de convivencia diaria, tales como la vida personal, en pareja, los grupos sociales, las comunidades, las naciones, el universo.

Esta nueva perspectiva no requiere olvidar todos los procesos educativos anteriores, no. Implica que se deben actualizar y engrandecer los suministros e insumos que configuran el plan de estudios y el perfil profesional del docente venezolano del siglo XXI, tomando en cuenta la posibilidad de mejorar el sistema educativo nacional, las relaciones interpersonales, la multidisciplinariedad, la multidimensionalidad del actuar humano y la necesidad incesante de crecer a nivel espiritual, ético y filosófico, en un devenir constante y permanente, incluso al morir, su legado sea referencia para futuras investigaciones, procesos sociales y transformaciones de paradigmas. En decir,

que la existencia de una persona esté interconectada con su entorno de tal manera que cada persona sea tan importante como el todo.

Todo esto se ve reflejado en las orientaciones que Edgar Morín y los seguidores del pensamiento complejo presentan para la Educación del siglo XXI, donde están presentes el rescate de los valores del humanismo, de la comprensión de la persona humana, de los errores y aciertos sociales, de su relación con el medio ambiente, de su relación con Dios y del reconocimiento de sus limitaciones.

Precisamente, Morin presenta las limitaciones como posibilidades. Es decir, en la medida que se auto-reconozcan las limitaciones en esa misma medida se expandirán las posibilidades de lograr esas metas y rebasar los obstáculos autoimpuestos. Así, el conocimiento es punto de partida y llegada, a la vez, bucle recursivo para lograr el conocimiento humano, el conocimiento espiritual que conlleva a la acción individual y colectiva para alcanzar el bien común.

De esta manera, la educación del siglo XXI debe estar signada por hombres y mujeres proactivos, críticos, afines a la tecnología, con un alto contenido de sensibilidad social, ecológica y planetaria. En consonancia, afirma Morín (2014): *“comprender mejor nuestro contexto, el estrecho y recursivo vínculo entre educación, ciudadanía y política. Vínculo que trasciende los lazos que entretienen los intereses que se plasman en la educación y la política como actividades centrales de las sociedades contemporáneas”* (p. 8).

Esta educación debe resaltar el ámbito emocional de la persona, su creatividad, el respeto y aceptación a las personas con capacidades diferentes, la inclusión social, la sinergia entre pedagogía y tecnología, la hermandad de la escuela-hogar-comunidad, desarrollo de liderazgos positivos, convivencia, tolerancia sin discriminación.

El siglo XXI ha ofrecido el aprendizaje ubicuo, en todos los momentos, en todas partes, con todos los recursos. El docente venezolano no puede estar exento de esta realidad. Se apunta a la formación de ciudadanos, profesionales de educación con gran calidad humana que sepa integrar los contenidos académicos con las necesidades de los grupos y de las personas individuales para lograr el mayor consenso

posible: la mayor felicidad posible y el bien común para toda la sociedad.

Este gran reto no es una tarea fácil, ni tampoco de inherencia y competencia única del gobierno nacional, es un clamor del todo un pueblo unido, de la suma de todas las voluntades, de una revolución transformadora del saber y del quehacer cotidiano. De eso se trata el nuevo paradigma de la educación, de incluir, de sumar, de crecer, de aprender, de ser unidad en la diversidad.

La recursividad del conocimiento y el docente del siglo XXI

A pesar de los obstáculos, circunstancias y vicisitudes que enfrenta el docente venezolano, el norte a seguir y la misión es llegar a desarrollar todas sus capacidades y habilidades en cuanto a la investigación, tecnología y humanismo.

Cada día se observa en mayor número que los trabajos e ideas de investigación han ido migrando del enfoque cuantitativo, positivista al enfoque cualitativo, humanista. Las universidades, centros educativos, instituciones y organizaciones presentan una tendencia irreversible hacia la preeminencia de la persona humana. De allí que los avances en las ciencias de la salud van de la mano con el desarrollo tecnológico e informático, favoreciendo el ser humano en todas sus dimensiones.

En esto se apoya la recursividad del conocimiento en redimensionar conocer y aprehender del docente venezolano en pro del beneficio de la persona individual y colectiva. En bucle recursivo, no de manera lineal. Teniendo presente la vocación y responsabilidad como docente para construir o reconstruir una gran nación, aunque en muchas ocasiones se dé preeminencia a las carreras del área tecnológica, del mercadeo, diseño o de la salud.

Otra característica del siglo XXI es la información, la gestión de la información. Gran tarea para el educador será transformar esa información en conocimiento, y ese conocimiento hacerlo válido (no solamente desde el punto de vista científico), y posteriormente, habilitar la aplicabilidad de ese conocimiento en las áreas del saber nacional.

Estos elementos conllevan al amalgamiento del fomento del proceso heurístico con fines investigativos formales, entroncados en una plataforma tecnológica de fácil de acceso de la información desde un trabajo colaborativo, en equipos, donde los resultados sean favorables para los cambios y transformaciones necesarias y acordes con los lineamientos de los nuevos procesos educativos que desarrollan otros países como Singapur, Finlandia, Holanda, Suiza y Bélgica, según el último informe del Foro Económico Mundial, realizado en Medellín, Colombia, en octubre del 2016.

Una de las conclusiones de dicho Foro de Medellín 2016 fue “la gran apuesta en aumentar la productividad que debe estar alineada con sectores de alto potencial y enfocada en el capital humano”. De allí se desprende la tarea encomendada a todos los protagonistas de la sociedad actual a resaltar el valor del capital humano, obviamente cimentado en una adecuada educación, con un currículo acorde con la realidad del siglo XXI, teniendo en cuenta las reformas educativas pertinentes en los países de América Latina y el Caribe, lo cual redundará en la promoción de habilidades comerciales globales para la región.

A manera de enmarque, hablar de la recursividad de Edgar Morin es hacer referencia a siete principios del pensamiento complejo, los cuales son:

1. *Principio sistémico u organizativo*, el cual trata sobre la comprensión del todo teniendo en cuenta las partes, y de igual forma, para conocer las partes se debe estudiar el todo. El conocimiento no puede separar las partes del todo y viceversa, fundamentado en La Naturaleza de la Naturaleza de Morin (2001).
2. *Principio hologramático*, expresa que el todo está inscrito en las partes, a manera de reflejo. Por ejemplo, una persona es parte de la sociedad, y la sociedad se refleja en cada persona que vive en ella y Morin (1999) en *El conocimiento del conocimiento* lo desarrolla ampliamente.
3. *Principio de bucle retroactivo o retroalimentación*, aquí se hace una clara distinción en la concepción lineal de causa-efecto, dando paso a que la causa actúa en el efecto, y el efecto sobre la causa de manera recíproca observable en el apartado de eco-organización de *La vida de la vida* de Morin (1983).
4. *Principio de bucle recursivo*, es el sistema donde se desarrollan los productos y los efectos en sí mismos, productos y causas de donde se producen, explicado en el capítulo 4 “La máquina hipercompleja” de *El conocimiento del conocimiento* de Morin (1999).
5. *Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización)*, este principio hace alusión al sistema biológico donde las células al morir se transforman en nuevas células, que dan paso a nuevos procesos biológicos. Detallada en el capítulo referido a la autonomía fundamental del libro de *La vida de la vida* (1983).
6. *Principio dialógico*, basado en la reflexión filosófica de los antagonismos, vida-muerte, amor-odio, donde ambos se complementan como una sola unidad, con apoyo en el libro de *Las ideas* de Morin (1991).
7. *Principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento*, aquí se hace referencia a que todo conocimiento es una construcción o traducción que realiza la persona de su espacio, tiempo y cultura determinados. Profundizadas en las conclusiones de *El conocimiento del conocimiento* de Edgar Morin (1999).

En otras palabras, partir de la realidad que presenta el docente venezolano es describir un conjunto de características y deficiencias que pueden ser rehabilitadas mediante el desarrollo de la investigación, la formación permanente, la apropiación de las tecnologías de información y comunicación, la preeminencia al humanismo desde un enclave personal no colectivo, favoreciendo la creatividad y habilidades sociales, teniendo como apoyo fundamental la recursividad como parte del trabajo colaborativo y equipo, el cual nutre y enriquece los procesos de producción/reproducción educativa.

Ciertamente, todos estos elementos deben estar conjugados con unas pertinentes y consensuadas directrices del ente rector en temas educativos, los

cuales deben estar inscritos en los procesos de los saberes del siglo XXI.

Reflexiones finales

A pesar de que la profesión docente en Venezuela es percibida como una carrera de “bajo perfil” social, incluso económico, realmente ser docente y tener vocación para ello configura una enorme responsabilidad en los destinos y transformaciones de las nuevas generaciones.

El docente de las etapas inicial, primaria, media general y universitaria constituye un asidero para la inserción laboral de personal capacitado en diferentes áreas del saber. Depende de ese maestro, educador, formador, sembrar la semilla del humanismo, de la inclusión, de amplitud de pensamiento, del trabajo colaborativo, del respeto por el medio ambiente, en el rescate de la ecología del planeta, en la búsqueda de la felicidad y el bien común.

Todas esas ingentes labores es tarea del educador, titulado o no, que interactúa con cada persona para hacer de este mundo un lugar apto para vivir dignamente. Colocar al servicio de los demás

las habilidades, capacidades y talentos que posee cada persona en contribuir con una sociedad más justa e igualitaria, desde la recursividad del pensamiento, donde el docente aprende del estudiante de manera recíproca, los hijos de los padres y viceversa, y los gobernantes de los ciudadanos probos y respetables.

Ciertamente, no es una misión fácil, pero actuando en conjunto, en beneficio de todos, rompiendo esquemas y paradigmas, y ampliando la forma de vivir en comunidad, es posible la evolución a la siguiente etapa del ser humano, no un híbrido con la robótica, un ser humano que se apoya en las tecnologías para el bienestar y el confort, para crear soluciones y no guerras, para ver en el otro un “otro yo”, para forjar entre todos la unidad dentro de la diversidad, *unitas multiplex*.

Y para finalizar, retomando la célebre frase de Ernest Hemingway, de su novela de 1940, Por quién doblan las campanas, Morin (2005) responde: “*las campanas suenan por una teoría cerrada, fragmentaria y simplificadora del hombre. Comienza la era de la teoría abierta, multidimensional y compleja*” (p. 227).

Referencias bibliográficas

- Avello, R., López, R., Álvarez, M., Vásquez, S., Gómez, A. y Alpizar, R. (2014) “*Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnología para la educación*”. Revista Educación Médica Superior, 28 (3): 580.
- Banco Mundial (1999) *Informe sobre el desarrollo mundial*. En línea: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/961441468149961994/Informe-sobre-el-desarrollo-mundial-en-el-umbral-del-siglo-21> [Consultado el 12-09-2017].
- Bruner, J. (1973) “*Beyond the information given: studies in the psychology of knowing*”. New York: Norton, citado en: Stephenson, J., y Sangrá, A. (2013) *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en el e-learning*. Cataluña: Ediciones UOC.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010) *Aprendizaje ubicuo*. En línea: grupo Nodos: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf [Consultado el 04-10-2017].
- Descartes, R. (1637) *Discurso del método*. libro digitalizado por García Morante, M. En línea: http://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=6200_5990. [Consultado el 15-09-2017].
- Forés, A. y Ligoiz, M. (2009) *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Madrid: Editorial UOC.
- Jensen, E. (2004) *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Kant, I. (1787) *Crítica de la Razón Pura*. facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, En línea: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-de-la-razon-pura--texto-de-las-dos-ediciones/>. [Consultado el 16-11-2017].
- Kuhn, T. (2013) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linares, A. (2008) *Desarrollo cognitivo. Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Módulo I Paidopsiquiatría. Barcelona: Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017) *Primeras orientaciones para el proceso de evaluación del desempeño estudiantil en las instituciones de Educación Media General*. Caracas: Ediciones MPPE.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1983) *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1991) *El Método IV. Las Ideas*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1999) *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1999) *Los siete saberes para la educación del futuro*. Medellín: Santillana.
- _____. (2001) *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2001) *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2004). *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2005) *El paradigma perdido*. Ensayo de bioantropología. Barcelona: Kairós.
- _____. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Nueva Visión.
- Morin, E. y Delgado, C. (2014) *Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E., Domínguez, E., y Delgado, C. (2018) *El octavo saber*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- ONU (2015) *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Santiago de Chile: Publicaciones de Naciones Unidas.
- ONU-CEPAL (2016) *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicaciones de Naciones Unidas.
- ONU-CEPAL (2016) *Horizontes 2030. La Igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: Publicaciones de Naciones Unidas.
- Ortiz, T. (2009) *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peña, M. (2014) "Una mirada a la teoría del conocimiento de Jean Piaget. A 20 años de la llegada del constructivismo a la educación Chilena". *Revista Inclusiones*, 1(4), octubre-diciembre: 79.
- Piaget, J. (1971) *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Prensky, M. (2010) *Nativos e Inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK.
- Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ediciones ECOE.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Madrid: Ediciones Fausto. (Traducción de la obra original de 1934 por María Margarita Rotger).



Escritura de textos argumentativos en Educación Primaria

Betsabé Pérez / bperez545@gmail.com

Unidad Educativa Colegio Fe y Alegría "Santa Joaquina"
Puerto Ordaz, Venezuela

Recibido: 03-05-2018. Aceptado: 20-05-2018

Resumen

La autora del presente artículo ha podido constatar en la Unidad Educativa Colegio "Santa Joaquina" Fe y Alegría, a través de entrevistas informales a los docentes de cuarto, quinto y sexto grado de Educación Primaria que las actividades de escritura suelen ser narrativas y expositivas, dado el poco dominio disciplinar de la argumentación que tienen los educadores, lo que puede repercutir en la adquisición de competencias de escritura argumentativa de los estudiantes. Ante ello, se planteó un estudio para conocer cómo los estudiantes de estos grados escriben textos argumentativos, seleccionándose tres escritos de sexto grado sección A considerando los siguientes criterios de selección: que el texto abordara un mismo tópico, que contenga elementos de la escritura argumentativa y posea cierre semántico. A los textos les fue aplicado un análisis de contenido considerando como categorías preestablecidas los componentes del modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999). De los resultados obtenidos se pudo concluir que los estudiantes fueron capaces de utilizar elementos del modelo argumentativo referido y demostraron una tendencia ideológica característica durante el desarrollo del texto.

Palabras clave: Texto argumentativo, Escritura en educación primaria, Componentes de modelo argumentativo

Writing of Argumentative Texts in Primary Education

However, the author of this article has been able to verify in the Santa Joaquina Fe y Alegría School Educational Unit, through informal interviews to teachers of Fourth, Fifth and Sixth grade of Primary Education that the writing activities are usually narrative and expository, given the little disciplinary command of the argumentation that educators have, which can affect the acquisition of argumentative writing skills of students. Faced with this, a study was designed to find out how the students of these grades write argumentative texts, selecting three writings of Sixth grade section A considering the following selection criteria: that the text address the same topic, containing elements of argumentative writing and possess semantic closure. The texts were applied a content analysis considering as pre-established categories the components of the argumentative model of Calsamiglia and Tusón (1999). From the results obtained it was possible to conclude that the students were able to use elements of the referred argumentative model and showed a characteristic ideological tendency during the development of the text.

Keywords: Argumentative text, Writing in primary education, Argumentative components model.

Abstract

1. Introducción

La argumentación es una competencia comunicativa utilizada diariamente (Perelman, 1999), desde temprana edad los seres humanos nos enfrentamos a situaciones en el entorno social, familiar y laboral en las que debemos contrastar y validar nuestros puntos de vista ante diversos interlocutores; saber argumentar, desde el sentido práctico es indispensable para el individuo en la sociedad actual para defender sus ideas, de lo contrario, es consumido por la opinión de otros y pocas veces tomado en cuenta.

Más allá de su utilidad social, la argumentación y sobre todo la escritura argumentativa ha ido adquiriendo un papel activo en el ámbito educativo, en especial en el nivel de Educación Primaria, pues de acuerdo con Abchi, Dolz y Borzone (2012) y Mota de Cabrera (2010) la elaboración de textos argumentativos posibilita el dominio de otras tipologías textuales y el desarrollo del pensamiento crítico; esto se debe a que el discurso argumentativo utiliza elementos de la tipología narrativa, descriptiva y explicativa para desarrollar los argumentos, la tesis y persuadir al lector, haciendo uso de múltiples órdenes discursivos durante el proceso de redacción, mientras que la capacidad crítica, se ve comprometida al contrastar diferentes puntos de vista, validar la veracidad de los argumentos que se utilizarán de sustento, tomar decisiones respecto a la organización del texto y evaluar los conocimientos que se poseen del tópico.

Por ello, el aprendizaje de la argumentación se ha convertido en una prioridad de la escuela, una muestra de ello es el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE, 2007), el cual incorpora la argumentación como un contenido a trabajar en la Primera etapa y como una de las características del perfil de egreso del estudiante, el cual al culminar este nivel debe dominar las tipologías textuales (entre ellas la argumentativa), desarrollar escritura crítica e interpretativa y realizar debates haciendo uso de argumentos. Desde esta perspectiva el currículo busca la formación de sujetos capa-

ces de expresar y reafirmar sus opiniones utilizando pruebas y hechos, no sólo suposiciones, que puedan contrastar sus saberes y puntos de vista de manera responsable, lo que contribuye a la toma de decisiones y resolución de problemas cotidianos desde una perspectiva crítica.

Para dar respuesta a estas exigencias curriculares y al tipo de ciudadano que requiere la nación, el Modelo de Educación Popular Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora de Fe y Alegría (2013) estableció competencias relacionadas a la comprensión y producción de textos argumentativos en todos los grados de Educación Primaria, al considerar que esta tipología textual potencia la formación de personas críticas gracias al uso de múltiples órdenes discursivos, la comprensión y contrastación de ideas; asumiendo entonces el compromiso de enseñar a argumentar desde temprana edad para fortalecer las capacidades críticas e interpretativas de los estudiantes y el rol del educador cobra un papel relevante pues será el encargado de llevar a cabo las situaciones de enseñanza aprendizaje que posibiliten el desarrollo de la argumentación en el alumnado.

Ante este escenario se planteó un estudio para conocer cómo los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio "Santa Joaquina" Fe y Alegría desarrollan la escritura argumentativa durante el año escolar 2017-2018, motivado a que en entrevistas informales con los docentes se detectó que por lo general implementan actividades de escritura narrativa y expositiva en el aula, además de poseer escaso conocimiento de la argumentación, factores que pueden incidir en la adquisición de la escritura argumentativa en los estudiantes.

En este sentido, se llevó a cabo un proceso de selección de textos argumentativos elaborados en el marco de la conmemoración del día de la democracia el 23 de enero de 2018, pues en esa fecha los alumnos redactaron textos sobre el tema en cuestión. Los criterios sugeridos para la selección del corpus fueron: que el texto desarrolle elementos de la escritura argumentativa, que cada texto desarrolle el mismo tópico y sea un escrito completo con cierre semánti-

co, siendo seleccionados tres escritos de sexto grado sección A, a los cuales se les aplicó un análisis de contenido para analizar los componentes del texto a partir del modelo argumentativo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999), considerando las unidades de análisis (objeto, locutor, carácter y objetivo) establecidas por el modelo referido.

2. Bases teóricas

2.1. La argumentación

Para Gil y González (2011) la argumentación es una estrategia discursiva a través de la cual el escritor expresa su opinión o punto de vista sobre un tema, el mismo utiliza una serie de argumentos que apoyan su tesis, con el propósito de convencer al lector de su aceptabilidad. Por su parte, Rubio (2005) considera que la argumentación es un fenómeno discursivo complejo utilizado para tratar temas controversiales, en el cual se intenta convencer al lector mediante el uso de una serie de razonamientos de que una idea o tesis es válida. En este sentido, la argumentación no es más que la capacidad oral y escrita de convencer a través de hechos a un interlocutor de que la opinión planteada es razonable y así adopte el punto de vista

como propio, o que al menos, ponga en duda y reconsidere su postura ante el tema abordado.

A diferencia de la argumentación oral, la escrita como tipología textual debe cumplir con una estructura (Martínez, 2005), fragmentada en tres partes denominadas: tesis, argumentos y conclusión. La tesis es la opinión o punto de vista del escritor respecto a un tema, la cual tratará de defender y validar a lo largo del texto; en cuanto a los argumentos, son las diferentes razones que sustentan la tesis central; y la conclusión, es la parte final del texto argumentativo en la cual se reafirma, una vez más, la tesis planteada. Esto demuestra que un texto argumentativo debe, principalmente, estar constituido por una tesis al ser la esencia de este orden discursivo expresar la postura personal de un tema; en igual forma debe desarrollar argumentos, pues la aceptabilidad de la tesis y la conclusión se verán comprometidas ante su ausencia y en consecuencia, no se logrará la persuasión del lector.

El discurso argumentativo, desde la perspectiva del modelo de Calsamiglia y Tusón creado en 1999 (citados por Rubio, 2005) está constituido por un objeto, locutor, carácter y objetivo; estos componentes se describen en el siguiente cuadro del modelo argumentativo referido.

Cuadro 1. Modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999)

Componentes del Modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999)			
Objeto	Locutor	Carácter	Objetivo
Tema controversial que se puede abordar desde diversas perspectivas.	Posición que asume el escritor en cuanto al tema.	Contraposición de posturas relacionadas al tema controversial, en el se formulan enunciados que contribuyan a respaldar la opinión del escritor.	Persuadir al lector de la aceptabilidad de la tesis planteada.

Nota: Datos tomados de *La argumentación como acto discursivo* (p.5) de Rubio, 2005. Elaborado por Pérez (2018).

La propuesta de Calsamiglia y Tusón (1999) evidencia que la escritura argumentativa tiene un carácter controversial (objeto), pues en este orden discursivo se abordan temas polémicos que requieren que el escritor asuma una posición o punto de vista (locutor) y en función a ello estructure los argumentos a favor, en contra o neutrales que apoyen y validen la postura personal del autor (carácter), a través de la unión de estos elementos el lector puede aceptar (objetivo) la validez de la tesis planteada.

En este sentido, el locutor y el carácter juegan un papel fundamental en la composición del discurso argumentativo, debido a que según el nivel de convicción y seguridad que tenga el escritor de la validez de su posición ante un tema, en esa misma medida seleccionará y utilizará los argumentos para convencer al lector. En pocas palabras, un escritor sin una postura sólida y sin un amplio conocimiento del tema controversial, difícilmente será capaz de encontrar pruebas que apoyen una perspectiva de la que él no está convencido.

3.- Recorrido metodológico

El proceso de análisis de los componentes de los textos argumentativos de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de Educación Primaria, se realizó a partir del modelo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999). Para ello, se seleccionó una actividad de escritura argumentativa realizada el 23 de enero de 2018 sobre el tema la democracia, en el cual los estudiantes debían asumir una posición ante el sistema de gobierno (democrático, dictatorial o ambos) que desempeña el actual presidente de la República, Nicolás Maduro.

A estos textos, les fueron aplicados unos criterios de selección (que el texto posea elementos de la escritura argumentativa, que cada texto desarrolle el mismo tópico y que sea un texto completo con cierre semántico) el total de textos seleccionados sobre la base de estos criterios fueron tres escritos de sexto grado sección A. Los textos de cuarto grado A, quinto

grado A y B y sexto grado B no cumplieron con los criterios de selección del corpus, principalmente, porque los estudiantes no asumieron ninguna postura y se limitaron a copiar información de internet sin llevar a cabo ningún tipo de argumentación, por lo que sus textos no podían ser utilizados a pesar de poseer un cierre semántico y abordar el mismo tópico.

A los tres textos que cumplieron con los criterios de selección, se les aplicó un análisis de contenido cualitativo, definido por Rojas (2014) como un enfoque metodológico empleado para el análisis de textos siguiendo una serie de reglas, para su ejecución se utilizaron los procedimientos sugeridos por esta misma autora:

- a. Formular un problema de investigación: escaso desarrollo de la escritura argumentativa en Educación Primaria.
- b. Determinar el objetivo de estudio: analizar los componentes de textos argumentativos elaborados por estudiantes de Educación Primaria considerando el modelo de Calsamiglia y Tusón (1999).
- c. Delimitar el objeto de estudio: tres textos argumentativos elaborados por estudiantes de sexto grado sección A.
- d. Determinar la unidad de análisis: las oraciones.
- e. Hipótesis: ¿Cómo los estudiantes de Educación primaria utilizan al escribir los componentes del modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999)?
- f. Determinar categorías: para el análisis de contenido fueron seleccionadas como categorías los componentes del modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999): objeto, locutor, carácter y objetivo.

Para este procedimiento se seleccionaron como unidades de análisis las oraciones del texto que dieran respuestas a las diferentes categorías. Una vez detectadas, se evaluó el contenido, la coherencia y el cumplimiento de la definición teórica de su categoría, para ubicarlas finalmente en aquella vinculada a sus características.

Cuadro 2. Agenda de categorización de textos argumentativos de estudiantes de sexto grado de Educación Primaria

Categorías	Definición teórica	Definición	Ejemplos
Objeto	“Cualquier tema controvertido, dudoso, problemático, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se puede formular como pregunta” (Rubio, 2004: 5).	Descripción detallada e introductoria del gobierno de Maduro sobre el que se asumirá una posición y se argumentará a lo largo del texto.	<p>Texto 1: “El gobierno de Nicolás Maduro inició en el año 2013, Maduro se volvió presidente por que el antiguo presidente Chávez estaba a punto de morir y el le dijo al pueblo que por favor eligieran a Maduro como presidente, Maduro ha viajado para varios estados y hizo varias construcciones como casas, empresas y escuelas ha sido de gran ayuda”.</p> <p>Texto 2: “Gobierno de Nicolás maduro inicio en el año 2013 por el Presidente Hugo Rafael Chávez Frías que tenía cáncer y sabia que iba a morir y dijo en una cadena que si le pasaba algo que pusieran de presidente a Nicolás Maduro”</p> <p>Texto 3: “El gobierno de Nicolás Maduro se inicio en el año 2013, porque Chávez nos dejo dicho a Maduro y a nosotros que si a el le llegara a pasar algo que votaran por Nicolás Maduro y cuando Chávez falleció las personas votaron por Maduro y es por eso que Maduro se inicio en el Gobierno desde 2013.”</p>
Locutor	“Ha de manifestar una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones modalizadas (adjetivos calificativos, conectores, expresiones interrogativas y exclamativas retóricas) y axiológicas (contraste de ideas, de posiciones ante el tema).” (Rubio, 2004: 5).	Opinión del escritor respecto al tipo de gobierno de Maduro (democrático, dictatorial o ambos).	<p>Texto 1: “Yo siento que este gobierno es democrático.... Considero que es un gobierno bueno y democrático...”</p> <p>Texto 2: “Este gobierno es democrático por muchas razones.... Yo considero que el gobierno de Nicolás Maduro democrático...”</p> <p>Texto 3: “Este gobierno es democrático... también es un poquito dictatorial...yo opino que son entre ambas...”</p>
Carácter	“Polémico, marcadamente dialógico; se basa en la contraposición de dos o más posturas (verdades o creencias aceptadas o posiciones defendidas por un sector o por una persona). Los enunciados se formulan en relación con otros enunciados. Se manifiesta la oposición, el contraste, la desautorización, el ataque, la provocación” (Rubio, 2004: 5).	Desarrollo de los argumentos por los cuales considera que el gobierno de Maduro es demócrata, dictatorial o ambos.	<p>Texto 1: “Yo siento que este gobierno es democrático porque podemos expresar nuestras opiniones podemos elegir a nuestro presidente, gobernador, alcalde y diputado también tenemos libertad de culto, es decir los cristianos y católicos pueden realizar actividades religiosas”.</p> <p>Texto 2: “Este gobierno es democrático por muchas razones, una es porque todavía hay elecciones también por que respetan las religiones y por que pueden estar en la calle a cualquier hora”.</p> <p>Texto 3: “Este gobierno es democrático por que podemos expresarnos y dar nuestra opinión a favor o en contra del gobierno también es un poquito dictatorial por que cuando hicieron la Asamblea Nacional Maduro hizo la constituyente y cuando hicieron las elecciones y ganó Andrés Velásquez le pagaron y se puso Justo noguera por eso es que son un poquito dictatorial”.</p>
Objetivo	“Provocar adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.” (Rubio, 2004: 5).	Reafirmar la opinión del tipo de gobierno de Nicolás Maduro con la conclusión final en la que se enuncia uno de los argumentos expuestos.	<p>Texto 1: “Por lo anterior considero que es un gobierno bueno y democrático porque quieren lo mejor para el país y intentan hacer lo mejor por el”.</p> <p>Texto 2: “Yo considero que el Gobierno de Nicolás Maduro democrático por que podemos expresar nuestras ideas”.</p> <p>Texto 3: “Por lo anterior yo opino que son entre ambas porque hicieron lo de la Asamblea y las elecciones”.</p>

4.- Resultados

De acuerdo a lo anterior, se muestra en el cuadro N°2, la agenda de categorización de los tres textos argumentativos a los cuales se les aplicó el análisis de contenido cualitativo, en función de las categorías propuestas por el modelo argumentativo de Calsamiglia y Tusón (1999): objeto, locutor, carácter y objetivo.

En los tres textos se evidencia que los estudiantes introducen al lector al tema a tratar, mencionando detalles del gobierno de Nicolás Maduro y la influencia del ex mandatario Hugo Chávez en su elección como presidente. De acuerdo con el modelo argumentativo, al argumentar el escritor debe seleccionar el objeto (tema controversial) y en función de este asumir una posición. Los estudiantes cumplieron con esta categoría argumentativa, no obstante, durante la presentación del tópico, no plantean una hipótesis que genere dudas al lector y sobre la cual desarrollar más adelante sus argumentos, limitándose a desarrollar el tema de manera expositiva, brindando al lector pocas pistas de que el texto es argumentativo.

Con relación a la categoría de locutor, los estudiantes demuestran capacidad para asumir una postura y mantenerla a lo largo del texto en cuanto al sistema de gobierno que desempeña Nicolás Maduro, predominando el uso de adjetivos calificativos y conectores para manifestar su opinión. Sin embargo, no utilizan interrogantes, expresiones retóricas o la contraposición de posturas que apoyen su punto de vista. Además, se expresan utilizando la primera persona y no la tercera como es recomendado en la escritura argumentativa, pudiendo ser producto de la poca familiarización que tienen con esta tipología textual.

De igual forma en el carácter, los alumnos plantean una serie de enunciados que apoyan la opinión asumida, mencionando aquellas características (demócratas, dictatoriales o ambas) con las que cumple el gobierno de Maduro para validar su postura. No obstante, no desarrollan argumentos referenciando a otros autores y su postura sobre este presidente que ayuden a fundamentar la tesis planteada.

En la categoría del objetivo, los individuos muestran una tendencia a reafirmar su opinión sobre el sistema de gobierno de Maduro al final del escrito mencionando nuevamente algún argumento de los párrafos predecesores, en un intento de convencer al lector de la veracidad de su postura, pero no aportan nuevos enunciados o argumentos que sustenten su tesis y brinden razones suficientes al lector para adherirse a la perspectiva planteada.

De lo anterior puede inferirse que el nivel de información que se posea de un tema es un elemento decisivo para la elaboración de un texto argumentativo, pues en función del conocimiento que se tenga de un tópico, se consolidará la opinión del tema y se seleccionarán los argumentos que respalden y convengan a otros de la validez de la tesis postulada, pero mientras menor sea el dominio conceptual mayores dificultades se tendrán para la aplicación de estos procedimientos.

5. Conclusiones

Luego del análisis de contenido realizado a los textos argumentativos producidos por los estudiantes de Sexto grado de Educación Primaria, se concluyó lo siguiente:

1. Los tres estudiantes de sexto grado A fueron capaces de utilizar las categorías del modelo argumentativo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999): objeto, locutor, carácter y objetivo. No obstante, los textos seleccionados si bien cumplieron con las categorías referidas apenas desarrollaron el discurso argumentativo, debido a que carecían de un estilo de escritura crítico, veraz, de contraposición y convencimiento característico de la argumentación, tendiendo a ser más expositivos.
2. El empleo de temáticas cercanas al contexto del alumno, posibilitan el desarrollo de textos argumentativos, pues generalmente el individuo posee una posición y argumentos del tema dada la familiaridad que tiene con el mismo, lo que le facilita la selección de enunciados, la

formulación de una tesis y convencimiento de otros de su validez.

3. El nivel de conocimiento que tenga el alumno del tema sobre el que debe desarrollar un texto argumentativo, influirá en la formulación de la tesis y selección de los argumentos, por ello el docente debe orientar al estudiante a informarse, investigar y recopilar información del tópico antes de redactar el escrito.
4. Los estudiantes demostraron en los tres escritos una tendencia ideológica característica, de la cual se derivó la postura y ar-

gumentos del tópico plasmados en el texto. En esta investigación entendemos ideología como el sistema de creencias o representaciones sociales que identifican a una colectividad y se transmiten en grupo (van Dijk, 2005), en este sentido, los estudiantes utilizaron la realidad de su entorno y la ideología transmitida por sus familiares, vecinos y amigos en torno al sistema de gobierno de Nicolás Maduro para consolidar una posición y posteriormente seleccionar los argumentos que la respaldarán.

Referencias bibliográficas

- Abchi, V., Dolz, J. y Borzone, A. (2012) *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad*. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. [Documento en línea]. Disponible: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200008&script=sci_abstract&lng=es. [Consulta: 25 de junio de 2017].
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Fe y Alegría (2013) *La Escuela Necesaria de Calidad y su Sistema de Mejora*. Caracas: Fe y Alegría.
- Gil, S. y González, N. (2011) *Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la Ciudad de Pereira*. [Versión completa en línea]. Trabajo de Grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2430/3712686132G463.pdf?sequence=1>. [Consulta: 25 de febrero de 2017].
- Martínez, M. (2005) *Estrategias para la lectura y escritura de textos*. [Libro en línea]. París: Cátedra UNESCO. Disponible: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf [Consulta: 23 de enero de 2018].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.me.gob.ve/media/eventos/2008/dc_3743_98.pdf [Consulta: 21 de enero de 2017].
- Mota de Cabrera, C. (2010) "Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura". *Revista Entre Lenguas*. [Revista en línea], 15. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32629/1/articulo1.pdf>. [Consulta: 13 de marzo de 2017].
- Perelman, F. (1999) "Textos argumentativos: su producción en el aula". *Revista lectura y vida*. [Revista en línea]. Disponible: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf. [Consulta: 13 de diciembre de 2017].
- Rojas, B. (2014) *Investigación cualitativa fundamentos y praxis*. [Libro en línea]. Editorial: Fondo Editorial FEDUPEL. Disponible: <https://gsoa61.files.wordpress.com/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-2014-comprim-1.pdf> [Consulta: 20 de diciembre de 2017].
- Rubio, I. (2005) *La argumentación como acto discursivo*. [Documento en línea]. Disponible: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/argumentacion.pdf> [Consulta: 23 de enero de 2018].
- Van Dijk, J. (2005) "Ideología y el análisis del discurso". *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. [Revista en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002. [Consulta: 02 de febrero de 2018].



Sendero de ilusiones

Lescey Muñoz Lezama / lmunoz911@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Departamento de Ecuación, Humanidades y Artes
Ciudad Guayana, Venezuela

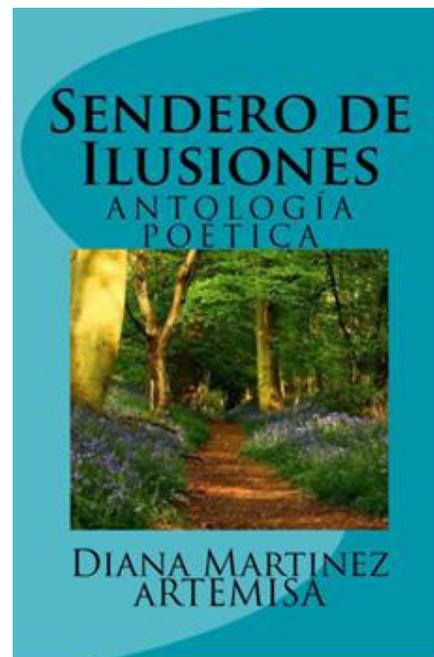
En estos tiempos en los que el mundo, desde una concepción global, afronta grandes crisis políticas, económicas y sociales, deberíamos centrar nuestro interés en las artes literarias, específicamente en la poesía como una manifestación cultural del hombre; por tanto, conocer aún más sobre ella nos permite obtener herramientas o estrategias como medio de comunicación a través del lenguaje subjetivo para así expresar sentimientos, emociones, pensamientos e intereses sobre cualquier enfoque temático.

Somos seres humanos y es precisamente la capacidad que tenemos de expresar nuestras vivencias y experiencias las que nos distinguen de los demás seres vivos. La poesía no solo nos muestra esa visión amorosa, sino que está vinculada a la crítica social ante múltiples hechos suscitados en el mundo actual.

La poesía es considerada como expresión artística que desnuda al ser y al alma por medio de hermosas palabras expresadas en versos y prosas; es por ello que la autora pone de manifiesto que desde muy pequeña se sumergió en este maravilloso mundo, donde la inspiración por el amor y desamor fue la musa que suscitó en su corazón.

Es así como nace el libro *Sendero de ilusiones*, que trata de un compendio de emociones, pensamientos y sentimientos en diferentes escenarios, donde se reflejan las tristezas, alegrías y vivencias del ser. Esta primera edición representa la iniciación y el descubrimiento de sus potencialidades a nivel de la literatura, buscando la comunicación con el lector a toda costa, presentándoles pensamientos y sentimientos asociados con un lenguaje preciso e intenso que envuelve el ser del lector.

Así mismo, contiene ilustraciones y brevedades relacionadas con cada evento que simbolizan los efectos intrínsecos con los que la autora desea estimular y deleitar al lector. Su poesía en verso libre se aleja de los criterios habituales de rima y medida, donde se evidencia una manera muy similar a la prosa poética y a los poemas escritos en prosa, teniendo la particularidad de mantener la ubicación tradicional de los versos. A continuación, le brindamos al lector un fragmento literario de la antología poética de la obra:



Ficha técnica

Autora: Diana Martínez (Artemisa)
Título: Sendero de Ilusiones. Antología poética
Año: 2018
Editorial: AMAZON
Ciudad: Columbia, EE.UU.
ISBN: 9781726342285

Breve silencio

Solo reina en mi habitación
El imponente silencio
Cubierto por el frío este amor
Que con el transcurrir del tiempo
Se va desvaneciendo se va esfumando
Las ideas suspicaces buscan hallarte
Entre mis sábanas de seda
No he podido encontrarte

Silencio que reina
Mi mirada busca poseerte
Mis manos desean acariciarte
Mi boca humedecida necesita sentirte
Y junto a mi ventana
Mis deseos te buscan incansablemente
Mis pensamientos recorren tu silencio
Añorando el calor de tu cuerpo...

Su autora, Diana Martínez, lleva por pseudónimo Artemisa, haciéndole honor en la mitología griega a una hermosa diosa de la caza, bosques, animales, mujeres solteras y a la luna. Es probablemente una de las divinidades más antiguas del panteón griego y es al mismo tiempo una de las más veneradas en todo el Mediterráneo. La autora se identifica con esta diosa salvaje y agreste, divinidad protectora de la caza, las bestias y los espacios no alterados por el hombre. Sus producciones más características responden a una doble connotación (paisajes y emociones).

En consecuencia su gran sensibilidad, pasión e ilusión por la literatura la han llevado a escribir numerosos poemas donde se revela una poética enmarcada por el amor, desamor, angustia, soledad, nostalgia y añoranzas pues termina descubriendo que la poesía es la mejor cura para desahogar el alma.

De esta manera la poetisa se dicta sus propios poemas en brillantes versos, se siente dueña y protagonista de esta obra poética sorprendiendo al lector con su alto grado de sencillez, humildad, nobleza y naturalidad en sus composiciones poéticas donde demuestra la desnudez de su alma.

Sendero de ilusiones nace en septiembre de 2018, haciendo énfasis de que nada es imposible si te fijas sueños, metas y propósitos, que con esfuerzo, constancia, dedicación, perseverancia y mucho amor lograrás obtener éxitos a lo largo de tu vida.



Los autores interesados en publicar en la revista **Kaleidoscopio** deberán enviar al Comité Editorial lo siguiente:

- Solicitud de evaluación y publicación en la cual se indique: nombre, dirección, teléfono, y correo electrónico; así como institución u organismo académico donde labora y cargo desempeñado. Igualmente, se adjuntará el trabajo en formato Word con los datos del autor concentrados en la primera página. Estos requisitos deben ser enviados a los siguientes correos: kaleidoscopio@uneg.edu.ve / kaleidoscopiounegenvios@gmail.com.
- Los trabajos presentados por los autores deben ser inéditos, originales y no deben estar postulados en otras revistas de investigación.
- Las áreas temáticas consideradas para divulgar en la revista son: Educación, Lingüística, Literatura, Filosofía y Artes.
- En el marco de las secciones o áreas temáticas establecidas en **Kaleidoscopio**, los artículos pueden ubicarse dentro de la siguiente tipología:
 - **Reportes de investigación:** Este tipo de artículos responde a los resultados de investigación en las diversas áreas temáticas que abarca la revista. Su estructura debe incluir las siguientes partes: resumen, introducción, bases teóricas, el recorrido metodológico (metodología), resultados/conclusiones y las referencias bibliográficas.
 - **Experiencias docentes/prácticas pedagógicas:** Se refieren a los artículos que surgen de las experiencias y las prácticas pedagógicas, cuya estructura debe contener los siguientes apartados: resumen, introducción, soportes legales y teóricos (del contexto de la experiencia docente reportada). Motivación-problema que genera la experiencia pedagógica, narrativa de la experiencia-práctica pedagógica, resultados de la experiencia, consideraciones y recomendaciones finales, propuesta si la experiencia deriva en este aspecto, referencias bibliográficas.
 - **Propuesta educativa o vinculada con áreas temáticas de Kaleidoscopio:** Estas propuestas deben estructurarse en: resumen, introducción, consideraciones generales de la propuesta (origen/antecedentes, motivación/justificación, marco legal si fuese el caso), desarrollo de la propuesta (fases, ciclos...) validación (opcional), consideraciones generales y referencias bibliográficas.
 - **Ensayos:** concebimos el ensayo como una producción escrita fundamentalmente argumentativa producto de investigaciones documentales o de campo. Debe estructurarse en los tres apartados básicos de un escrito, cada uno con los siguientes elementos: Introducción, en la que se expone los antecedentes del tema, la tesis y la línea argumental. El desarrollo, que debe contener la exposición y análisis de las ideas y argumentos basadas en fuentes bibliográficas y de campo. La conclusión, énfasis en la idea o argumento de peso, debe evidenciarse la posición crítica del autor apoyado en el análisis realizado en el desarrollo.
 - **Reseñas:** las reseñas son breves descripciones acompañadas de comentarios críticos de revistas, libros o sitios web relacionados con la temática de la revista (educación, humanidades, artes). Las publicaciones reseñadas deben ser de reciente aparición (no mayor de 5 años).

- En la primera página del artículo debe incluirse: título del trabajo, nombres y apellidos del autor, nombre de la institución a la que pertenece, ciudad y dirección electrónica.
- Es indispensable anexar un resumen en español e inglés del artículo, que no exceda las 200 palabras, e incluir entre tres (3) y cinco (5) palabras clave. El resumen debe estar conformado por una breve introducción, objetivo, teorías relevantes, metodología y conclusiones.
- Todo trabajo debe incluir una breve reseña de la trayectoria profesional del autor, la cual no debe exceder las 200 palabras.
- Toda propuesta de publicación debe tener una extensión aproximada entre 8 y 25 páginas. La extensión de las reseñas oscila entre 3 y 7 páginas aproximadamente.
- La familia de letras a utilizar será: Times New Roman, 12 puntos, el cuerpo del texto debe ir a un interlineado de 1,5 exceptuando el resumen que estará a un espacio. En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas. Se utilizará cursivas también para el caso de palabras en idioma distinto al español.
- Los títulos y subtítulos, deben ir en negritas. Los títulos estarán centrados y los subtítulos alineados a la izquierda y nunca deben ir en mayúsculas todas sus letras.
- Las citas deben ir siempre en cursivas. Si la cita tiene menos de cuarenta palabras, va en el texto, entre comillas. Si tiene más de cuarenta palabras, debe ir en un párrafo aparte, sangrado desde el margen izquierdo y derecho a 1 1/2 cms, en un bloque interlineado a un espacio.
- Las siglas van sin puntos.
- Las figuras, tablas y cuadros deben presentar títulos y fuentes tanto en el lugar correspondiente que le dé el autor dentro del texto, como en un archivo aparte, correlacionado exactamente con las partes del texto que debe ilustrar o acompañar cada imagen.
- Las notas serán incluidas al final de los textos, antes de las Referencias Bibliográficas, y no al pie de página; deben ser numeradas secuencialmente usando números arábigos.
- Todas las referencias señaladas en el cuerpo del trabajo deben aparecer en las referencias finales y viceversa, cuidando la ortografía de los nombres de los autores y los títulos de las fuentes citadas. De igual manera se debe cuidar que las fechas referenciadas en el texto coincidan con las referencias bibliográficas. Se recomienda utilizar citas de autores originales y evitar uso de fuentes poco confiables.
- Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, utilizando para ello la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición.

Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para mayor información sobre cómo presentar las referencias, puede visitar la página: <http://www.apa.org/>.

- En el caso de reseñas, se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo editorial, número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN.
- Los escritos recibidos serán sometidos a revisión inicialmente por el Comité Editorial; de ser aprobados, se asignarán a árbitros externos especialistas en el área de conocimiento. En este paso se aplicará el método de “pares ciegos”. Luego del arbitraje se enviará una comunicación con el veredicto emitido.
- Los criterios de arbitraje, así como el formato de evaluación, serán enviados tanto a los árbitros, como a los autores de los trabajos.

- Para la selección de un investigador como árbitro, es necesario considerar su reconocido prestigio como especialista en la materia, sus valores éticos y su actitud voluntaria para la realización del arbitraje.
- El Comité Editor ofrece y garantiza discreción en cuanto a la identificación y evaluación realizada por el árbitro.
- El Comité Editor, asume ante el árbitro, la responsabilidad de que el artículo solo se publicará si el autor acata las observaciones y sugerencias realizadas por parte de los especialistas, sirviendo de intermediario a los fines de realizar las aclaratorias pertinentes.
- En los trabajos a enviar a los árbitros se protegerá la identidad del autor (es) del mismo.
- El Director de la Revista **Kaleidoscopio** remitirá a los especialistas además de la propuesta de publicación, una planilla que recogerá la opinión del árbitro, y un resumen de las normas a los autores.
- Una vez remitido el trabajo a los correspondientes árbitros, se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de este no se obtiene respuesta de alguna de los árbitros, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas.
- Una vez recibida la propuesta de publicación, se remite a consideración de los editores de Kaleidoscopio que revisan que el tema abordado corresponda a algunos de la Revista y constatan que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos se notifica a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o bien enviarlo a otra revista, según el caso.
- Si se cumplen las normas antes mencionadas se notifica a los autores la recepción de la propuesta de publicación, al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, indicando en el formato correspondiente las observaciones y calificaciones que consideran pertinentes. Una vez arbitrado, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente planilla de evaluación a los editores.
- Existen tres tipos de dictámenes que pueden resultar del arbitraje: i) ser publicado sin modificación alguna; ii) ser publicado si se efectúan las modificaciones indicadas por los árbitros; y iii) ser modificado sustancialmente y sometido nuevamente a arbitraje.
- En el primer caso la propuesta de publicación ya arbitrada se remite al corrector de estilo y normalizador para modificarlo según las especificaciones requeridas para su posterior diagramación. En el segundo caso, siempre que las correcciones sean de forma, los editores y el normalizador se encargan de incorporarlas y adaptarlo para su diagramación. En caso de que las correcciones sean de contenido, aunque pocas, la propuesta de publicación se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones los autores deberán remitir las propuestas de publicación modificadas a los editores, los que se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así se procede de inmediato como en el caso i). Finalmente, en el último caso, el o los autores son notificados de inmediato sobre el resultado del arbitraje, indicándosele(s) expresamente la necesidad de rehacer la propuesta de publicación. Cuando esto sucede, podrán reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido a un nuevo arbitraje.
- Cuando el artículo arbitrado corresponde a las calificaciones i) o ii) los autores reciben de parte de los editores una carta de aceptación formal en la que se indica además en qué volumen será publicado su manuscrito. Normalmente esta carta se envía a través del correo electrónico.

1. **Título:** ¿Incluye información de lo que trata el artículo? ¿Su longitud es apropiada?
2. **Resumen:** ¿Es éste una representación concisa del artículo? ¿Tiene el formato adecuado? ¿Presenta los métodos, resultados y conclusiones? ¿Su extensión es apropiada (máximo 200 palabras)?
3. **Palabras claves:** ¿Son adecuadas al artículo? ¿Añadiría alguna que fuese relevante?
4. **Introducción:** ¿Presenta una descripción del tema central? ¿Es la revisión bibliográfica vigente y concisa del tema? ¿Establece claramente los objetivos del trabajo?
5. **Metodología:** ¿Son los métodos empleados claramente descritos? ¿Son el diseño experimental y los métodos los más apropiados para alcanzar los objetivos? ¿Es posible duplicar la investigación con los elementos expuestos en esta sección? ¿Son apropiados los métodos estadísticos utilizados?
6. **Resultados:** ¿Son presentados de manera adecuada y coherente?
7. **Tablas:** ¿Son todas necesarias o duplican la información presentada en el texto o en las figuras? ¿Puede alguna de ellas ser transformada en figuras para resumir o facilitar la comprensión de los datos? ¿Están éstas demasiado recargadas de información? ¿Son los encabezados una buena descripción de ellas?
8. **Figuras:** ¿Son todas necesarias o representan una duplicación de los datos presentados en los resultados o las tablas? ¿Es toda la información presentada legible? ¿Aportan información importante o son irrelevantes para la presentación de los resultados? ¿Son los encabezados una buena descripción de ellas?
9. **Discusión:** ¿Existen errores de interpretación de los datos presentados? ¿Es relevante toda la discusión? ¿Hay aspectos importantes de los resultados que no son discutidos? ¿Se repite información de la sección de resultados? ¿Se hacen afirmaciones no sustentadas por los datos u otros autores?
10. **Conclusiones:** ¿Representan conclusiones lógicas del trabajo basadas en la discusión o son una repetición de los resultados?
11. **Referencias bibliográficas:** ¿Existe correspondencia entre las referencias citadas en el texto y esta sección? ¿Las referencias citadas son todas necesarias o se puede prescindir de alguna(s) de ella(s)?
12. **Extensión de artículo:** ¿Puede éste ser acortado sin perder calidad o información relevante?
13. **Pertinencia:** ¿Es un trabajo original? ¿Representa el artículo un aporte al conocimiento científico? ¿Es el tema adecuado para la revista?
14. **Calidad:** ¿En general, el estilo del proyecto de publicación tiene calidad para ser publicado? ¿Pudiera mejorarse la redacción?
15. **Veredicto:** El proyecto de publicación es:

aprobado
sin cambios

aprobado con
sugerencias

rechazado

16. Explique qué aspectos fueron más importantes para tomar su decisión: