



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA

Revista del Núcleo Universitario
"Rafael Ángel Gallegos Ortiz"

Año 09 / n° 14 / Enero - Junio 2024



<http://erevistas.saber.ula.ve/mucuties>

Mucutíes
universitaria

ppi201402ME4558

ppi201402ME4558



Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz” Universidad de Los Andes (ULA) Tovar - Venezuela

Autoridades

Mario Bonucci (Rector), Patricia Rosenzweig Levy (Vicerrectora Académica), Manuel Aranguren Rincón (Vicerrector Administrativo), Manuel Morocoima (Secretario) Luis A. Rodríguez C. (Vicerrector Decano del Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”).

Directorio de la Revista

Editora Jefe

Any Oliveth Pereira Ramírez
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz” ULA, Venezuela / anyp@ula.ve / mocotiesanypereira@gmail.com

Odwaldo E. Yañez M.
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”
ULA, Venezuela / oyanez14@gmail.com

Editor Adjunto

Luis Alfonso Rodríguez Carrero
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”
ULA, Venezuela / alfonsoRodriguez80@gmail.com

Comité Asesor

Cynthia Martinez
Universidad Autonoma de Madrid, España
cynthia.martinez@uam.es

Warner Ruiz Chaves
Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica
wruiz@uned.ac.cr / warner.ruiz.chaves@una.cr

Coordinadora Editorial

María Stella Cubillán
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”
ULA, Venezuela / mariacg@ula.ve / mariastellacub@gmail.com

Lisbeth Contreras Lobo
Universidad de Los Andes, Venezuela
lisbethcontreraslobo@gmail.com

Jílmer Johán Medina Ceballos
Universidad de Los Andes, Venezuela
jilmermedina22@gmail.com

Comité Editorial

Rhonal Alejandro Suárez Mujica
Facultad de Arte- ULA, Venezuela
rhonal.rasm@gmail.com

Néstor Javier Guerrero Medina
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”
ULA, Venezuela / njgm2411@gmail.com

José Gabriel Contreras
Núcleo Universitario “Rafael Ángel Gallegos Ortiz”
ULA, Venezuela / gabrielmalaguera@gmail.com

Zulay del Valle Calderón Carrero
Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida
Kleber Ramírez / Zulycarrero10@gmail.com

Dirección: Carrera 3 con calle 7 (frente a la Plaza Bolívar) El Añil parroquia Tovar. Tovar, Mérida - Venezuela. Teléfonos (+58-0275)8730205, (+58-0275) 8730990

Nellys Medina
 Universidad Nacional Experimental de Guayana,
 Venezuela / kaleidoscopiounegenvios@gmail.com

Comité de Arbitros

Zulay del Valle Calderón Carrero
 Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida
 Kleber Ramírez / Zulycarrero10@gmail.com

Nellys Medina
 Universidad Nacional Experimental de Guayana,
 Venezuela / kaleidoscopiounegenvios@gmail.com

Larissa Hernandez
 Universidad Católica de El Salvador
 conocimientoeducativo@catolica.edu.sv

Ifigenia Requena
 Universidad José Antonio Páez, Venezuela
 ifigenia.requena@gmail.com

Deborah Ramírez
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 deborahrr@gmail.com

Arelys Ramona Rondón
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 rondonarelys72@gmail.com / arelys@ula.ve

Eneida León
 Universidad Nacional Experimental, Simón Rodríguez,
 Venezuela / profeneidaleona@gmail.com

Nohemy Yépez
 Universidad Yacambú Venezuela
 nohemyyepezaulavirtual@gmail.com

Sonia Díaz
 Universidad Nacional Experimental, Simón Rodríguez,
 Venezuela / diazsoni@gmail.com

Eysabel Méndez
 Universidad Nacional Experimental de Yaracuy UNEY
 eysabelmendezc@gmail.com

Elsy González
 Universidad Nacional Experimental del Yaracuy UNEY
 egonzaez@uney.edu.ve

Juan Alfonso Sarauz
 Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida
 Kleber Ramírez / juanalfonsosarauz@gmail.com

Yanitza Rivero
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 metodocientificoula@gmail.com

Mariela Barradas
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 murringa@yahoo.com

Jenny González de Abdul
 Universidad Nacional Experimental, Simón Rodríguez,
 Venezuela / jennyas1@hotmail.com

Usmary Moreno Universidad Nacional Experimental,
 Rafael María Baralt, Venezuela
 usdamoro@gmail.com

Italo Cecilio Avendaño Zambrano
 Universidad Nacional Experimental, de Guayana
 avendanoitalo@gmail.com.

Augusto Correa Morales
 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez,
 Venezuela / augustocorrea@gmail.com

Magger Suarez
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 UPEL / suarezmagger@gmail.com

Alexy González
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 alexygonzalezcastillo@gmail.com

Zoraida Linares
 Universidad de Carabobo
 zoraidalinarezr@gmail.com

Douglas Medina
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 dormed2013@gmail.com



Dirección: Carrera 3 con calle 7 (frente a la Plaza Bolívar) El Añil parroquia Tovar. Tovar, Mérida - Venezuela. Teléfonos (+58-0275)8730205, (+58-0275) 8730990

Yoneida Carolina Vera
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 vrycgre@gmail.com

Belinda Valladares
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 UPEL / belindavalladares@hotmail.com

Jimena Pérez
 Universidad de Los Andes, Venezuela
 jimenapc02@gmail.com

Lidia Ruiz
 NURR- Universidad de Los Andes, Venezuela
 floritaster@gmail.com

Ninoska García
 Universidad Nacional Abierta (UNA)
 ninoskagarcia2906@gmail.com

Freddy Briceño
 NURR- Universidad de Los Andes, Venezuela
 fredvilla80@gmail.com

José Luis Márquez
 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez,
 Venezuela / jluismar40@gmail.com

Rebeca Estéfano
 Universidad Nacional Abierta (UNA)
 restefano@una.edu.ve

Traducción

Antonio José Sosa
 Universidad de Los Andes - ULA, Venezuela
 antonio.sosamendez@gmail.com

Diseño Gráfico e imagen de portada

Rhonal Alejandro Suárez Mujica
 Facultad de Arte- ULA, Venezuela

Contacto:

mucutiesuniversitaria@gmail.com

mucuties.universitaria@ula.ve

Teléfonos (+58-0275)8730205,
 (+58-0275) 8730990

Sitio web

<http://erevistas.saber.ula.ve>



Dirección: Carrera 3 con calle 7 (frente a la Plaza Bolívar) El Añil parroquia Tovar. Tovar, Mérida - Venezuela. Teléfonos (+58-0275)8730205, (+58-0275) 8730990

Editorial

El acto de investigar y cuestionar el mundo es una constante invitación para acercarnos a diferentes contextos donde las dinámicas son cambiantes, y cada sujeto convive de acuerdo a patrones mentales, creencias, valores, rituales, hábitos, cosmovisiones, entre otros. Comprender cada contexto, muchas veces implica apropiarse de la transdisciplinariedad para encontrar diferentes teorías, modelos e ideas que nos permitan mayor atención e interpretación de los fenómenos.

De esta manera, el sujeto de la postmodernidad tiene un sinfín de elementos los cuales puede aprovechar de manera responsable para aprender y mejorar sus talentos o inclusive la praxis profesional, teniendo el privilegio de vivir en medio de la sociedad del conocimiento.

La gran pregunta surge cuando pensamos ¿Qué podemos hacer en pro de la formación en medio de la sociedad del conocimiento? Pues, se trata de pensar más en el aprendizaje a partir del trabajo en equipo. Así mismo, debemos saber aprovechar la información que surge en diferentes fuentes para poder desarrollar habilidades, competencias y mejorar la práctica pedagógica. Por otra parte, el reto sigue siendo la proyección a partir de la investigación como una decisión motivante como hacedores de la educación, en el afán de seguir haciendo pedagogía.

La Revista Mucuties Universitaria consiente del papel preponderante que tiene la educación, promueve este número con diversas producciones escritas sobre varias miradas sobre el hecho pedagógico para concebirlo como: precursor de la transformación social, proceso de formación holístico e integrador, medio de comunicación y aprendizaje en la distancia, nos permite jugar con propósito, crítica lo que hacemos para mejorar la praxis y permite el acto creador.

En el primer artículo se nos muestra la importancia que tiene la Universidad como agente de transformación social y como todas sus dinámicas favorecen el desarrollo humano y bienestar común, por supuesto el docente es quien va construyendo el saber, puede hacer investigación para aportar datos a las políticas educativas y administra el currículo en los contextos académicos.

El segundo artículo se muestra la formación holística de los estudiantes neurodivergentes en las aulas integradas, el cual presenta una visión actualizada sobre la educación especial, motivando a la inclusión, la apropiación de la neurodiversidad teniendo como base filosófica el humanismo.

Así mismo, el tercer artículo se nos motiva a reconocer la educación a distancia, valorar el alcance y comprender los desafíos en la praxis educativa y muestra las oportunidades, diferentes herramientas y formas de trabajo que son indispensables en esta modalidad.

En el cuarto artículo se trata una propuesta de estrategias didácticas mediadas por actividades lúdicas, para el fortalecimiento del proceso de enseñanza- aprendizaje en educación inicial, como una oportunidad para promover el desarrollo de los escolares. El investigador utilizó el

paradigma socio - crítico, predominando herramientas cualitativas, tomó la información con docentes, padres y niños como actores educativos y se requirió como etapas el diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Todo con la intención de mejorar la praxis de los docentes en este nivel.

El quinto artículo es un ensayo que profundiza sobre la pedagogía crítica: de la teoría a la praxis, se desglosan las relaciones con la praxis docente, define los retos y desafíos como un paradigma dentro de la educación. Por tal motivo, la autora muestra concepciones sobre la pedagogía, la teoría y pedagogía crítica y la praxeología. La idea central gira entorno a la necesidad de que el docente cuestione su práctica, reflexione, gestione el conocimiento y que este paradigma emancipe la conciencia en la formación del ser humano.

Posteriormente, el sexto artículo titulado “Para educar: la hominización vista desde el arte” el cual muestra una investigación documental asociada a una visión artística donde los bienes culturales, muebles e inmuebles y su proyección, además la importancia del homo como creador y la vigencia de esos productos en el tiempo como referencia en la historia.

También se encuentra el ensayo titulado “la praxis andragógica reflexiva para el fortalecimiento de la investigación” que motiva al uso de metodologías abiertas y flexibles para la comprensión de diferentes eventos que surgen en las prácticas de los docentes universitarios y que suman a la formación integral de los estudiantes. Desde esta visión, la formación del docente universitario siempre será la esperanza y más tratándose de académicos que invitan a la investigación desde sus cátedras como parte de su praxis específicamente los que trabajan en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Por último, la Revista Mucuties Universitaria sigue invitando a estudiantes, docentes, académicos, artistas, historiadores, personal de salud a propiciar desde la publicación aportes hacia las diferentes áreas del conocimiento.

Any Oliveth Pereira Ramírez, Editora Jefe.

Luis Alfonso Rodríguez Carrero, Editor Adjunto.

Sumario

7

La universidad como agente de transformación social

JAY SILVER ANGULO VERDI

15

La formación holística de los estudiantes neurodivergentes en las aulas

ZULAY DEL VALLE CALDERÓN CARRERO

24

La praxis educativa: retos y desafíos en la educación a distancia

ROSA TOVAR DE BERBESI

34

Propuesta de estrategias didácticas mediadas por actividades lúdicas, para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial

LUZ MARINA GONZÁLEZ NIÑO

54

Pedagogía Crítica: de la teoría a la praxis

MARÍA EILEEN CORNEJO ASIN

61

Para educar:
la hominización vista desde el arte.
Una aproximación al homo en sus
orígenes creativo-artísticos.

LUIS ALFONSO RODRÍGUEZ CARRERO

83

Praxis andragógica reflexiva para el fortalecimiento de la investigación

MARÍA G. MARQUINA DE P.
LUZMILA M.MACHADO ROJAS
MARGELIS VÁSQUEZ M.

96

Normas de la Revista Mucutíes
Universitaria

La universidad como agente de transformación social

Universities as agents of social change

JAY SILVER ANGULO VERDI
JAYANGULO33@GMAIL.COM
ORCID: 0000-0002-9625-8262
MSC. SOCIOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ - NÚCLEO EL VIGÍA

Resumen

La educación representa la principal fuente de desarrollo de las sociedades y conllevan a estas a fundamentar su dinámica en la práctica del principio filosófico del Estado nación, la democracia y la libertad son los pilares principales que se cultivan desde el sistema educativo. En este sentido, la Universidad como agente de transformación social será el enunciado de este artículo; aquí se plantea el contexto fenomenológico del mundo globalizado actual y su impacto, el dominio de las grandes corporaciones concentradas en pocas manos en detrimento de las grandes mayorías, lo que motoriza los cambios que deben surgir desde la Universidad como una de las vías principales de formación y transformación para el desarrollo humano y bienestar común, que el docente universitario sea agente protagonista de ese cambio partiendo de la deconstrucción del saber y construyendo nuevas formas de pensar que resulten en una Universidad más humana. Este planteamiento permite reflexionar sobre algunas acciones pertinentes como; el desaprender y reaprender permanente del docente, la reestructuración de las políticas educativas, la reinención de los contenidos adaptados a los contextos académicos y humanos.

RECIBIDO: 08/01/24 - ACEPTADO: 16/04/24

Palabras clave: Educación, Universidad, Transformación y Sociedad.

Abstract

The function of education as the main source of societal development is thoroughly manifest in its configuration of national dynamics by providing practical perspectives into democracy and freedom as the main pillars to be cultivated within an educational system. In this regard, the following article will elucidate the role of universities as avenues of training and agents of social change in furtherance of human development and common well-being by delving into both the phenomenological context of the current globalized world dominated by the impact of large corporations and the leading role of faculty in instilling and propelling agency to deconstruct knowledge and set forth new ways of thinking, thereby eventuating in more humane universities. The aforementioned approach lends itself to a reflection upon pertinent developments, such as the incessant quest for unlearning and relearning on the part of faculty members, the restructuring of educational policies and the readaptation of content factoring in academic and human contexts.

Keywords: Education, University, Societal Transformation.

Introducción

Los cambios estructurales que se experimentan en el mundo surgen del uso práctico del conocimiento, por consiguiente, la ciencia y la tecnología son el resultado de la investigación científica que se promueve desde la acción individual y colectiva de los individuos, que producen nuevos conocimientos y que son y han sido formados en las Universidades.

La educación universitaria representa entonces, un factor preponderante y decisivo en las transformaciones sociales, por tal motivo es pertinente reflexionar sobre su papel como agente de cambio, crecimiento y desarrollo de los pueblos. El desarrollo tecnológico está avanzando de manera vertiginosa, lo que ha traído un cambio profundo de paradigmas, la ilustración ha sido desplazada por la modernidad, la posmodernidad y la transmodernidad, conformando estructuras multinacionales y transnacionales que hegemonizan y dirigen los Estados nación, son estas estructuras las que controlan los sistemas de producción, las tecnologías de la organización, de la comunicación y de la gestión del conocimiento. Bruckner citado por Moreno (2010) en su libro *La Política Educativa de la Globalización*, señala que:

En la exitosa película comercial *Matrix* (1999) se hace una metáfora de cómo nuestra existencia es producto de una máquina superior, una “matríz” que nos dirige, a veces nos impone restricciones y otras veces nos concede momentos de placer. En *Matrix* se puede leer todas las metáforas posibles de las estructuras sociales: capital, religiosas, sectas y tecnopoder, esto es el conjunto de factores sociales y económicos que determinan el curso de la conducta y sistemas de vida de las personas, obnubilando el concepto de autonomía, juicio y criterio personal autosostenido (p.19).

En este sentido, se puede percibir la subordinación de la ciencia a la tecnología, el conocimiento está a disposición de la producción, y la ciencia en la mayoría de los casos, es promovida por intereses económicos al servicio de las clases hegemónicas, antes que a los intereses del desarrollo humano. De esta manera se pierde el valor ético del trabajo y se promueven transformaciones en las estructuras que compiten entre sí, llámese estructuras de poder político, económico, cultural, social e industrial.

La atomización del conocimiento provocado por el método cartesiano de fragmentar el mundo en pequeñas partes, ha invadido el espíritu de unicidad que debe prevalecer en la Universidad, tales como la cooperación

intelectual y humana entre iguales, la formación desde la mirada de la complejidad universal, con participación colectiva, que conlleve a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre racionalidad global técnica-instrumental e identidad cultural y psicológica, mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aun inexplorado, que contrarreste una Universidad repetidora y multiplicadora de modelos propios del neoliberalismo, cuyo resultado es una institución académica atrasada en términos socios humanos, culturales, políticos y económicos. Según Yanes (2018), “la modernidad ha avanzado a la sociedad del conocimiento”. (p. 56).

Todo gira en la reproducción deliberada y separada del conocimiento, sin tomar en cuenta la complejidad de las cosas y sus repercusiones en la estabilidad social de las masas, los constantes cambios integrales del mundo, que requieren con urgencia ser atendidos en pro del desarrollo humano y la sustentabilidad de la vida en el planeta.

Por otro lado, Aparicio, Escaño y García (2018) el libro *La Otra Educación* advierten que:

La gubernamentalidad neoliberal concluye que ante la injusticia social no cabe solución, solo aprovechamiento y enajenación de los factores sociales que incurren en nuestros contextos para que en esa injusticia imperante, al menos hayan supervivientes: los más preparados para enfrentar la situación, siempre cambiante, difícil, desequilibrada, fluctuante por las fuerzas implicadas, pero sin pretensión de transformación radical del contexto, los más preparados son los más preparados gracias a una educación que entiende esta situación y potencia las actitudes y aptitudes para adaptarse a un sistema de tal guisa, potenciando valores contrarios a la solidaridad y la cooperación educando para el éxito individual. (p.99).

Se deja ver entonces un sistema educativo que fomenta la individualidad por encima de los intereses comunes, lo que repercute inevitablemente en la formación de

generaciones autómatas al servicio del poder hegemónico academicista, reproductor de recurso humano a merced del empleador, con el objetivo de abrazar el dogma del principio de competencia, con fines empresariales de producir rentabilidad y de rentabilizar la productividad. Suprimiendo toda posibilidad creadora de un individuo crítico, autónomo, reflexivo y auto emprendedor, capaz de asumir los retos y desafíos presentes y futuros en función de lograr las transformaciones sociales necesarias y pertinentes. Lo que sugiere urgentemente pensar en una universidad que trascienda el pensamiento único impuesto, que gire su mirada hacia modelos de desarrollo autóctonos propios del contexto que la sustenta, que su acción académica sea más ambiciosa desde su interior, y para ello es necesario revisar los métodos, las técnicas y las estrategias que se implementan.

El propósito de este artículo es plantear la responsabilidad de la Universidad frente a las transformaciones sociales, reflexionar sobre la casa que vence las sombras existente y la que se necesita para asumir los indetenibles cambios que la sociedad experimenta y contribuir en superar las dificultades, los obstáculos y los desafíos desde una universidad repensada, reestructurada y trascendida, enfocada en las realidades multiversas y complejas de este mundo distópico.

Educación Universitaria

El progreso, la construcción del conocimiento y la transmisión del saber han sido durante mucho tiempo las funciones principales de la universidad, en ella se configura uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico de la sociedad y el principal camino de formación a lo largo de la vida del individuo. En la actualidad el mundo globalizado fluye interconectadamente, generando distintos fenómenos socioculturales, económicos, científicos tecnológicos y ecohumanos, que impactan en la vida cotidiana de los grupos sociales y por ende en la estructura de los estados nación. La educación no

escapa a esta realidad, todo este flujo de cambios multifactoriales influyen directa o indirectamente en el funcionamiento de la estructura educativa y la formación académica. En tal sentido la universidad asume la responsabilidad de formar bajo los parámetros del poder establecido, lo que conlleva a una formación contraria a la naturaleza de la misma, cuya función es la producción, difusión y preservación del conocimiento de forma sistemática. Ello implica, por tanto, referirse a funciones clave como docencia, aprendizaje e investigación.

Turull (2020), en su libro *Manual de Docencia Universitaria* expresa que “las transformaciones sociales de las últimas décadas, y sobre todo las relacionadas con lo que ha venido a denominarse «sociedad de la información», producen transformaciones que están provocando también diversos cambios en el mundo de la Educación Superior”. (p 31). Los cambios en la sociedad, en general, y en el mundo laboral, en particular, están originando algunas mutaciones en las diferentes ocupaciones y actividades. Ello exige, a su vez, un cambio en la formación que las personas necesitan, tanto en su fase de estudiantes como en su labor profesional y personal.

La formación está convirtiéndose cada vez más en un valor y una necesidad para el progreso y la mejora de los individuos y las sociedades.

Se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que cuanto mayor formación, mejores sociedades, mejores colectivos y mejor ciudadanía. Según la Unesco (2009), también:

Se apuntan como funciones deseables de las universidades del siglo xx las de «educar, formar e investigar». Estos cambios y los procesos generales de globalización conllevan que, en la actualidad, las universidades y otras instituciones de Educación Superior se encuentren ante un reto: por una parte deben satisfacer la demanda social propia de cada

país; por otra, deben cumplir con los indicadores y estándares de calidad que les permitan alcanzar la acreditación nacional e internacional por su competitividad, lo que facilitará que en los tiempos actuales de globalización sea posible la movilidad de estudiantes, profesorado y profesionales. (p. 31).

En los actuales momentos se vive en una sociedad del conocimiento o época contemporánea, donde la construcción del saber científico es adaptado a los procesos de competitividad de mercados nacionales e internacionales, basados en el aprendizaje por competencias, el estudiante universitario se convierte en un simple instrumento cognitivo que se forma para satisfacer las necesidades del sistema imperante y en mano de obra calificada para el trabajo. Yanes (2018), en la obra *Calidad de la Educación* sustenta la apreciación crítica anterior, cuando expresa que:

En Latinoamérica y Chile en particular, existe hoy día en todos sus niveles una crisis generalizada en la educación. Ello se genera porque la educación estructura una vida mecánica centrado solo en el trabajo, el ocio, el dinero, el éxito y el consumismo. Es una inversión determinada por la rentabilidad del mercado que amenaza con las libertades del ser humano. Esta situación se manifiesta en la discriminación y falta de inclusión entre los alumnos del sistema educacional, y el lucro en jardines infantiles, escuelas, colegios y enseñanza superior. Todo ello está generando una mala calidad de la educación de los profesionales, y en especial de los educadores y los estudiantes por ausencia de una adecuada carrera docente y escasa brillantez de las universidades. (p. 6).

El sistema cartesiano de dividir en pequeñas partes el mundo y su multiplicidad ha sido impuesto en los procesos de formación y principalmente en el sistema de educación universitaria, para convertir la acción académica en pequeños fragmentos que generen conocimientos especializados, dirigidos a atender realidades separadas, contextos segmentados, sentimientos divididos, en fin, esfuerzos categorizados, lo que significa la mutilación del todo, la unicidad de los fenómenos, las interrelaciones

ecohumanas y multiversas. Morin (2011), citado por Yanes (2018) señala que:

En la base de la incertidumbre de la humanidad se encuentra una crisis cognitiva. Él sostiene que “nuestro modo de conocimiento no ha desarrollado suficientemente la aptitud para contextualizar la información e integrarla en un conjunto que le dé sentido”. (p. 17).

Es un trance cognitivo que contamina a la educación, la cual se siente empujada por este paradigma solo a estudiar la realidad a través de una estricta supuesta mirada científica desde las distintas ciencias. De acuerdo a Morín, es una epistemología tradicional y lineal que no teoriza sobre la ciencia misma, a pensar lo pensado, aplicando a la educación una epistemología de primer orden, contraria a una meta-epistemología.

El ambiente de aprendizaje se ve inundado por la sobreabundancia de información, la fragmentación y la compartimentación del conocimiento, por disciplinas que no se comunican entre sí, por el predominio de la hiperespecialización en el ambiente que rompe el tejido complejo de lo real, para segmentarle el conocimiento en partículas mínimas, y además q les impone a los estudiantes un predominio de lo cuantificable. La crisis cognitiva denunciada por Morín puede ser franqueada si pasa de modelos mentales dominados por los hechos, a visiones basados en patrones de cambio y transformaciones sociales de largo plazo, y las estructuras subyacentes que generan esos patrones. Entonces el pensamiento será una disciplina de ver totalidades, de ver interrelaciones en vez de cosas, de ver patrones de cambio en vez de “instantáneas” estáticas y tabuladas disciplinas, superando con ello las visiones lineales de una investigación.

Siguiendo este hilo conceptual, Yanes (2018), cita a Sotolongo y Delgado (2006), quienes manifiestan que:

El sujeto humano busca apropiarse de la racionalidad, convertirse en sujeto que ejerce la facultad de su razón. Se declaran seres humanos entendidos como reflejo del universo, o universo en miniatura, que se encuentran inmersos en el macrocosmos. La modernidad muestra a los seres humanos, entre ellos profesores y estudiantes, como capacitados para la cognición y representación racional de su entorno irracional, aprehendiéndolos en su existencia objetiva, racionalizados. Ambos autores acusan que existe en la epistemología clásica de la modernidad, una bipolaridad que hace emerger, por una parte, una posición en el pensamiento tradicional objetivante, (formas no personales) gnoseologizante, (ocupación del conocimiento en general), en una relación objeto-sujeto donde el primero aventaja al segundo. Con este paradigma de la realidad con el cual trabaja la investigación moderna de influencia cartesiana en el ambiente de aprendizaje, surge un objeto al cual el sujeto no añade nada, reflejándolo y cuantificándolo supuestamente “tal como es”. Estaríamos en presencia, como incriminan estos autores, de un sujeto “objetivado”. Pero al mismo tiempo, surge como alternativa una posición subjetivante o fenomenologizante donde se privilegia al sujeto respecto al objeto. En estas circunstancias, los resultados de la investigación del suceso en el ambiente se encuentran en la “conciencia del sujeto”, sin tener en cuenta las características propias del objeto en cuestión. (p.17).

Dos posturas epistémicas que reflejan una dicotomía en la estructura cognitiva del ser humano, por un lado, la que se sustenta en el sistema cartesiano, la cual prefigura al sujeto como instrumento plenamente racional y objetivado de la realidad observada en el mundo que pertenece como sujeto, sin tener influencia alguna en el objeto dinamizador de ese mundo, por otro lado se contraponen la visión subjetiva y fenomenológica del sujeto, donde el objeto está subordinado a la disposición cognitiva del ser humano y sus capacidades de aprender, para transformarse desde la diversidad y la complejidad del mundo.

En este sentido, la universidad tiene por delante un compromiso gigante si se considera el tiempo sociohistorico que se

vive, esta deberá responder a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales existentes, el desafío está en la formación de nuevos sujetos protagonistas de la era presente y futura. Las nuevas generaciones vivirán tiempos distintos a los que se viven hoy y para ello el sistema de enseñanza debe estar preparado con nuevos enfoques científicos, tecnológicos, filosóficos y humanistas que les permita dar un paso agigantado hacia el desarrollo humano, de lo contrario el rumbo será la involución del sistema ecohumano, la educación solo será una herramienta de ideologización, adoctrinamiento y dominio dogmático de las sociedades, puesto que las instituciones educativas y particularmente la Universidad constituyen la base moral y ética de estas.

¿Educación universitaria para la productividad o para el desarrollo humano? ¿Educación para cuál futuro? Son cuestiones que se hacen desde la reflexión para revisar el papel que juega hoy nuestra universidad, ¿universidad democrática o liberadora? ¿Individuos formados o transformadores? La tarea es ardua, la universidad y el sistema educativo también requiere obligatoriamente de docentes aptos para tales retos, el trabajo del docente debe partir de la deconstrucción del saber adquirido para reinventar, co-crear y producir nuevas corrientes, nuevos enfoques, nuevos modelos, nuevos métodos, en fin, nuevos paradigmas con una mirada desde la complejidad, para enfrentar las nuevas exigencias que surgirán a corto, mediano y largo plazo y que deberán ser asumidas por el sistema educativo universitario y la universidad de manera pertinente.

Transformaciones Sociales

Después de un largo proceso histórico de discusión, reflexión y transformación educativa dado desde los años noventa hasta el 2000, donde según datos oficiales de la Comisión Económica para la América Latina, surge en Dakar el pronunciamiento latinoamericano por una educación para todos. Esta es la razón de que en los

documentos, a nivel histórico, se hace mención a este periodo como, las reformas de los noventa o años noventa. En Chile se consignó en el documento de la Comisión Económica para América Latina CEPAL (1992) Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, una propuesta de reforma latinoamericana a diez años, cuyo objetivo principal fue:

Crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras socio productivas de la región en un marco de progresiva equidad social (...) el cual sólo podrá alcanzarse mediante una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región latinoamericana, así como mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico. (p.16).

Lo antes señalado implica, la conjugación de esfuerzos comunes en la región por parte de quienes ostentan las políticas educativas en función de mejorar la calidad y el acceso al sistema educativo, suponiendo mayor inversión en infraestructura física y tecnológica, que permita el desarrollo y avance de las ciencias en pro del crecimiento intelectual y humano de quienes sostendrán y motorizarán el aparato productivo y social con carácter igualitario y equitativo en el tiempo presente y futuro, con una mirada confrontadora y transformadora de las realidades circundantes.

Las transformaciones sociales van de la mano con la dinámica global del mundo transcontemporáneo, el desarrollo de la tecnología, las interconexiones comunicacionales en red, la hegemonía transnacional y corporativa, el crecimiento vertiginoso del dominio global de la hegemonía capitalista, la mutación del neoliberalismo al nuevo orden mundial, más dominante e imperial que nunca.

Son realidades que saltan a la vista y nos absorben inexorablemente, introduciéndonos

como individuos y como sociedades en una especie de burbuja global con inteligencia propia, capaz de manejar a su antojo nuestras acciones y provocar a su vez fenómenos cambiantes ajustados a su medida, a sus intereses, dejando acomedidamente al ser humano y su desarrollo en segundo plano, las grandes desigualdades económicas y sociales dan fe de eso, mientras unos pocos acumulan más, las mayorías, tienen cada vez menos, poco acceso a la educación, a la alimentación, la salud, agua potable, vivienda, trabajo y demás necesidades humanas.

El deterioro del planeta también es motivo de reflexión por cuanto a quienes tenemos menos nos exigen conservarlo, sin embargo los que tienen más, en su afán de producir riquezas no mitigan esfuerzos para no destruirla, los niveles de hipocresía en el discurso son alienantes.

Este punto de reflexión sobre el medio ambiente y su importancia para la humanidad cobra coherencia con el concepto de complejidad al que se ha hecho mención en el desarrollo del enunciado escrito, todo tiene que ver con todo, la educación, sus sistemas y las instituciones educativas deben ser pilar fundamental para la conservación ecológica y en definitiva de la vida en el planeta.

Vivimos en un mundo acelerado y cambiante, las sociedades experimentan cada vez más nuevas realidades de diferentes índoles, amenazas sanitarias, nuevas ideologías, más dogmas, nuevas crisis, en fin fenómenos que nos deben de poner en el ojo del huracán. Como docentes universitarios y como universidad nos enfrentamos a grandes desafíos, los riesgos son enormes si queremos verdaderamente apostar desde nuestra acción a cambiar esta realidad, la educación alternativa, insurgente, atrevida, debe surgir desde nuestra voluntad y esfuerzo si queremos dejarle un mundo mejor a las nuevas generaciones, cada día impera la necesidad de transformar el sistema educativo tomando como punto de partida lo inexistente, el pensamiento creador y el pensamiento

beligerante, el conocimiento pertinente tiene que ser el muro de contención a esta vorágine global.

Desde la academia, desde la universidad compleja, deben surgir las herramientas para las grandes transformaciones sociales que requiere la humanidad, transformaciones que vengan a suplir las necesidades humanas y la conservación de los seres vivos en el planeta. Para Yescas (2022):

Deben surgir además los nuevos científicos sociales cuya principal función sea decir la verdad sin temor a represalias, para cambiar la realidad denunciando las formas en las que se expresa el control social a través del autoritarismo y la sumisión social, para contribuir a la construcción de un mundo mejor donde se fortalezca la democracia, la justicia social y la igualdad social y la forma de hacerlo es a través de una revolución de las consciencias que permitan lograr un empoderamiento individual y colectivo y se logre un mundo mejor al que nos encontramos. (pàrr.54).

Las transformaciones sociales, se deben motorizar desde la educación y la universidad, haciendo énfasis en la formación de seres con pensamiento crítico que contribuyan a luchar por la defensa de los derechos humanos, en contra de la corrupción imperante, por la democratización de las instituciones y en contra de las injusticias sociales.

Metodología

Desde el paradigma socio crítico y con una mirada crítica reflexiva, he caminado este sendero de ideas, percepciones, interpretaciones, sensaciones y emociones, con el fin de establecer una postura subjetiva sobre la Universidad existente y la Universidad necesaria como agente de transformación social. La consulta bibliográfica y las reflexiones sobre las experiencias vividas en el ámbito laboral académico, han sido los insumos principales para el logro de este producto escrito.

Conclusiones

En este contexto de un mundo globalizado y los alcances que involucran a cada individuo en cada sociedad, se puede concluir poniendo en relieve la educación universitaria y su influencia en las transformaciones sociales, la universidad de hoy y la universidad que necesitamos, para darle un giro significativo a las realidades de dominio y opresión a la que son sometidas las sociedades actuales, de parte de las grandes corporaciones que en su afán de acumular más riquezas y poder, vulneran los derechos humanos de las mayorías.

Por esta razón surge con urgencia la necesidad de repensar, reflexionar y reinventar la acción académica partiendo de la deconstrucción del saber, de la reconstrucción de nuevas formas de pensar y actuar, de la construcción de conocimientos científicos insurgentes, alternativos y resolutivos a los grandes desafíos que se asoman al amanecer de cada nueva fracción de tiempo. Los fenómenos sociales no esperan por nosotros, nos llevan una ventaja en los hechos sociohistóricos y es deber de la Universidad, del sistema educativo integral y del docente, alcanzarlos y ponernos a la vanguardia de los acontecimientos, hacerles frente principalmente, con la práctica académica como docente, partiendo del ejercicio permanente de la autoformación y capacitación, pasando por un proceso de desaprendizaje y reaprendizaje que tenga influencia en el entorno académico y por ende en las instituciones que ejercen el poder en las políticas de planificación y legislación educativa. La investigación y la docencia son las herramientas vertebradora para el logro de las transformaciones sociales necesarias y pertinentes. La acción docente y la Universidad permanecerán indeteniblemente en el ojo del huracán.

Referencias

- Aparicio, R., Escaño, C. y García, D. (2018). *La Otra Educación Pedagogías Críticas para el Siglo XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Editorial UNED.
- CEPAL (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Chile: Naciones Unidas. Recuperado en: http://repositorio.cepal.org/bistream/handle/11362/2130/s9250755_es.pdf?sequence=1 (26 de enero de 2016).
- Moreno, P. (2010). *La Política Educativa de la Globalización*. Primera edición octubre 2010. Universidad Pedagógica Nacional. México, 234 p.
- Turull, M. (2020). *Manual de Docencia Universitaria*. Colección Educación universitaria. Editores Octaedro-IDP/ICE, UB. Primera edición: España.
- Unesco (2009). *Asuntos y servicios estudiantiles en la educación superior: global fundamentos, problemas y mejores prácticas* París: Unesco.
- Yanes, J. (2018). *Calidad de la Educación*. Editorial Aún creemos en los sueños. Santiago.
- Yescas, D. (2022). *Ignorancia Colectiva y la Educación cómo Proceso de Liberación Social*. Disponible: <https://oscaryescasd.blogspot.com/2022/01/ignoranciacolectiva-y-la-educacion-como.html?m=1>

La formación holística de los estudiantes neurodivergentes en las aulas

The Implementation of Holistic Education for Neurodivergent Students in Integrated Classrooms

ZULAY DEL VALLE CALDERÓN CARRERO
ZULYCARRERO10@GMAIL.COM
ORCID: 0000-0001-6211-9742

DOCTORA EN EDUCACIÓN, INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”.
PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL ESTADO MÉRIDA
KLÉBER RAMÍREZ NÚCLEO DEL VALLE DEL MOCOTÍES.

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la formación holística de los estudiantes neurodivergentes en aulas integradas. Las ideas presentadas resultan de un proceso de investigación en el que la información recolectada ha servido de base para desarrollar los fundamentos epistemológicos, es decir, las teorías y filosofías subyacentes, así como su aplicación práctica y la efectividad de la educación integrada. Esto permite explicar las condiciones educativas, familiares, socioeconómicas y culturales que impactan en la formación de los estudiantes que enfrentan barreras e interferencias en su aprendizaje. La metodología empleada consistió en una revisión exhaustiva de la literatura sobre enfoques pedagógicos holísticos, los cuales tienen en cuenta el desarrollo emocional, social, físico y cognitivo del alumno, y que se centran en su bienestar integral. Se discutirá la necesidad e importancia, desde una perspectiva académica y científica, de instaurar una visión renovada para los estudiantes de educación especial, tanto en aulas integradas como en entornos regulares, orientada hacia la inclusión, la neurodiversidad y la pluralidad, sustentada en la filosofía humanista y el holismo epistémico. Asimismo, se reconsiderará el enfoque filosófico del humanismo como la base fundamental de la formación integral de los estudiantes en el nivel básico. En conclusión, la clave en la formación holística es fortalecer las competencias del individuo a través del desarrollo de la conciencia, entendida como el autoconocimiento, sustentada en valores como el respeto, la corresponsabilidad y el amor.

RECIBIDO:10/01/2024 - ACEPTADO: 14/04/2024

Palabras clave: Formación Holística, educación inclusiva, aulas integradas, estudiantes neurodivergentes, dificultades de aprendizaje.

Abstract

The present essay seeks to elaborate on the holistic education imparted to neurodivergent students attending integrated settings. The preceding research process evinced underlying epistemological premises such as its theoretical and philosophical bases, the practical applications thereof and the effectiveness of integrated education, all of which furnished a contextual framework for the examination of the financial, familial, cultural, educational and social conditions at play on an individual level, all of which may interfere in the pursuit of the student's studies. An exhaustive review of literature was the methodological basis for conceptualizing holistic pedagogical approaches and their addressing of both the emotional, social, physical and cognitive development and the comprehensive well-being of the student. We will hereby address the academic need for and scientific importance of instituting novel insight into special education students, both within integrated classrooms and traditional settings, that is directed towards inclusion, neurodiversity and plurality all the while being strongly infused with humanistic philosophy and epistemological holism; moreover, we will consider anew the philosophical position of humanism as the central educational paradigm for the comprehensive education of students at the basic level. In conclusion, the key to holistic education lies in strengthening the individual's skills through the development of self-awareness, understood as a form of self-knowledge, by instilling values such as respect, co-responsibility and love.

Keywords: Holistic Education, Inclusive Education, Integrated Classrooms, Neurodivergent Students, Learning Difficulties.

Las aulas integradas es un servicio de la modalidad de educación especial. Su objetivo es la atención educativa integral a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y de otras condiciones como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad y autismo. De acuerdo, a la **Dirección de Educación Especial (1997) en su documento de Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa integral para los Educandos con dificultades de aprendizaje** su base principal es "la aplicación de los tres ámbitos de acción (acción cooperativa en pequeños grupos, acción cooperativa en el aula y la acción cooperativa en el ámbito comunitario)."(p.7) es decir, con estos tres ámbitos de acción se debe garantizar el proceso de construcción del conocimiento, mediante las interacciones de sus pares y adultos significantes, y su fin último, es garantizar al niño o niña neurodivergente la atención educativa integral, diseñando estrategias que le permitan atender sus dificultades y poder cubrir sus necesidades, para lograr la prosecución y finalización de

la escolaridad. Según autores como Ainscow (2005) la colaboración entre diferentes actores en la educación es crucial para crear un ambiente inclusivo que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

No obstante, la enseñanza en las aulas integradas no es suficiente, por lo que la labor principal de los docentes especialistas es implementar y promover una educación integral que incluya herramientas que fomenten el autoconocimiento (reconocer sus fortalezas y debilidades). Esto les permitirá a los estudiantes neurodivergentes encontrar las mejores maneras de conectarse, maximizar sus habilidades, adaptarse al entorno que les rodea, mejorar sus relaciones interpersonales y, en definitiva, alcanzar la educación de calidad que se requiere.

Bajo esta perspectiva, es relevante definir que es la neurodiversidad. Este concepto está más difundido en España que en los países de América Latina. El concepto de neurodiversidad como lo expresa Hernández

y De Barros (2017) “se percibe a partir del llamado a cambiar el paradigma psicológico por el de neurodiversidad para entender cómo aprenden los estudiantes.”(p.48) para los autores, este cambio implica considerar las diferencias individuales como una riqueza y no como una discapacidad, lo que puede tener implicaciones significativas en la educación. En lugar de centrarse en las limitaciones, se busca comprender y apoyar las necesidades específicas de los estudiantes neurodiversos o neurodivergentes, como aquellos con dislexia, disgrafía, discalculia (trastornos específicos del aprendizaje), trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista. En Latinoamérica el concepto de neurodiversidad se encuentra en proceso de apropiación. La referencia conceptual más fuerte son los aportes de Armstrong y se percibe un interés en tres aspectos:

1) el enfoque de la neurodiversidad para entender e impulsar las diversas potencialidades de las personas, en lugar de centrarse en sus dificultades; 2) la relación entre inteligencias múltiples, variables psicoeducativas y prácticas pedagógicas y, 3) la definición de nuevas estrategias pedagógicas a partir del enfoque de la neurodiversidad. (Armstrong, 2012, pp.3-4)

Para el autor, es fundamental desarrollar enfoques pedagógicos que consideren la neurodiversidad como un recurso valioso para la educación. Él aboga por comprender, fomentar las diversas habilidades y capacidades de las personas, examina cómo las teorías de las inteligencias múltiples, las variables psicoeducativas influyen en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la formación holística en las aulas integradas se define como un enfoque que permite el desarrollo integral del ser humano, fomentando la convivencia armoniosa con la sociedad y el respeto por el entorno. Este enfoque aborda el potencial humano, la gestión del conocimiento, la planificación, la evaluación, la espiritualidad y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Además, integra el espacio de aprendizaje con el área

en la que se ubica.

la mejor manera de describirla es como un grupo de convicciones, sentimientos, principios e ideas generales que comparten parecidos de familia, que aborda el desarrollo integral de la persona en el sentido más amplio, en las esferas cognitiva y afectiva. (Forbes, 2003, p.2)

Se trata de un conjunto de creencias, principios e ideas compartidas que promueven el desarrollo completo de la persona en las esferas cognitiva y afectiva. Su objetivo es capacitar a los alumnos para aprovechar al máximo las experiencias de la vida y alcanzar sus metas. (ob.cit). La enseñanza o formación holística se preocupa por el fortalecimiento continuo de las capacidades individuales mediante el desarrollo de la conciencia a través de la espiritualidad, entendida principalmente como autoconocimiento, nutriéndose con los valores tales como el respeto, la corresponsabilidad, libertad, solidaridad, la equidad y sobre todo el amor. Otro de los elementos para una formación integral u holística es el desarrollo de las dimensiones del ser humano el cual se refiere a una serie de aspectos complementarios para lograr la esencia máxima del ser.

Con la formación holística o integral se pretende orientar procesos que busquen lograr la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les atañe y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en que se encuentra inmerso. La finalidad de la formación holística de los estudiantes neurodivergentes ha sido asumida por la educación especial, debido a que la población que se atiende son personas con ciertas limitantes que necesitan una orientación especial en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Es importante recordar que la modalidad de la educación especial del sistema educativo bolivariano está estructurada en diversas áreas de atención (deficiencias visuales y auditivas, retardo mental, impedimento

motor, autismo, dificultades de aprendizaje, talento superior) la cual cada uno tiene sus propias características bien definidas. Por ello, enseñar desde una perspectiva holística es fundamental para garantizar una atención adecuada. Tiene en cuenta las capacidades y aptitudes de cada individuo y se centra en los aspectos emocionales, espirituales y sociales, así como en las diferentes dimensiones de la existencia.

El estudiante neurodivergente debe formarse con conciencia. Esta palabra significa “con conocimiento”. La psicología distingue que hay un saber individual y una social. Sin embargo, al hablar de ella se habla de la relación con nosotros y con los demás. Implica el reconocimiento de su cuerpo y del alrededor. Interrelación concreto sensorial: se puede ver, probar, medir, tocar (plano material). Otra Interrelación es la mental que tiene que ver con los sentimientos, pensamientos, emociones y se cristaliza en lo que se dice o se hace. Y la última interrelación es la espiritual que traspasa lo personal, la lógica y la razón. Todo ello, con la finalidad de alcanzar una vida plena y productiva, donde se pueda apreciar los beneficios de mantener un cuerpo, una mente sana, y que con apoyo de la espiritualidad se llegue a la empatía, al altruismo y se pueda entender que somos parte de un todo, de una comunidad mundial. Entre los estudiantes neurodivergentes se encuentran los que tienen dificultades de aprendizaje además de ser un área de atención de la modalidad de Educación especial, en el documento de Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa integral para los Educandos con dificultades de aprendizaje (1997) la define:

como las interferencias o bloqueos que presenta un estudiante sin compromiso en su integridad cognitiva en la forma de apropiarse de los conocimientos, conceptos, habilidades, y que de alguna manera no logran desenvolverse eficientemente en las actividades escolares, aun cuando se les preste el apoyo pedagógico. (Dirección de educación Especial, 1997, p.10)

El o la estudiante neurodivergente tiene unas características bien demarcadas que es importante identificarlas para brindar mejores resultados en la atención que se le brinda. Hare (2010) el objetivo de la educación holística es “preparar al estudiante para vivir una vida plena y productiva en la que tendrá que poner a prueba, desarrollar y aplicar sus habilidades y sus cualidades como parte de su aprendizaje durante toda la vida”. (p.3) Cuando se conoce cuáles son sus potencialidades y debilidades, se puede visualizar de qué manera se puede trabajar con ellos.

Diversos factores, como los familiares, culturales, educativos, de salud, nutricionales y biológicos, afectan el proceso de aprendizaje, así como el estado de ánimo y el comportamiento de los estudiantes en el entorno escolar. En una educación o formación holística, se otorga mayor relevancia al aprendizaje que a la enseñanza, ajustándose a los cuatro tipos de aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Por cuanto, la formación holística se fundamenta en lo pedagógico, espiritual, afectiva, ecológica, bio-psico-social y legal. Por tal motivo, la formación debe ser centrada en lo filosófico como una concepción más concreta del ser humano con ciertas limitaciones o condiciones el porqué de las mismas, y el cómo encontrar ayudas (métodos, estrategias, procedimientos para su adecuada atención, resolver sus problemas). En lo teleológico comprender la finalidad real de este proceso educativo. En lo socio-político, en que su acción educativa se dirige a conducir a estos estudiantes a una participación efectiva en la vida social y política en su comunidad, país.

Desde el enfoque biológico, se analiza el aspecto funcional que origina las dificultades para aprender. En el ámbito epistemológico, se busca entender las raíces de estos problemas bajo una perspectiva científica, identificando las causas específicas que

afectan a un individuo en particular. A partir del punto de vista psicológico, se considera la influencia de factores emocionales y afectivos que pueden impactar su proceso de adquisición de conocimientos. En el terreno pedagógico, se requiere la creación y uso de estrategias adecuadas para facilitar su aprendizaje, teniendo en cuenta las relaciones entre el docente, el estudiante, la familia y el entorno físico.

En la formación o educación holística, es fundamental fomentar la reflexión sobre el ser humano, la realidad y el conocimiento, permitiendo así que los individuos se reconozcan como personas y ciudadanos capaces de participar de manera ética en la construcción de una sociedad democrática, equitativa y justa. Cada ser humano posee un propósito único que es inherente a su naturaleza, con características singulares e irrepetibles. Es autónomo, pero también interdependiente. Se trata de un ser histórico que se reconoce a sí mismo y a su entorno, que ha creado su propia cultura. Es libre y responsable de sus acciones, y está en constante evolución, luchando por el conocimiento, la justicia, la felicidad y la autorrealización, además de tener la capacidad de influir en su entorno a través de sus actos.

El individuo como creador de cultura moldea la identidad, participa en el compromiso colectivo de construir, preservar una sociedad cónsona con los valores establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y en los fines de la educación de la Ley Orgánica de Educación (2009). Por lo tanto, establece el estado de derecho que opera dentro de un marco de legitimidad, decencia y respeto por los demás y el medio ambiente. En la vida se preservan los derechos individuales y sociales. Fuerte sentido de identidad y pertenencia nacional. Es así que, la formación integral que se pretende con la educación pronuncia un proceso de aprendizaje en un todo coherente, partiendo de la integración del hacer, conocer y convivir. Con esta perspectiva humanista y holística la

persona es vista como una totalidad: por una parte, mente, cuerpo, espíritu, y por la otra, como ser humano social.

Bajo esta perspectiva, el ser humano como sujeto de aprendizaje, ente pensante, crítico, aprecia a la educación como un proceso de socialización que favorece a su formación para la vida, que lo orienta en el ser, el pensar, el hacer, en el convivir con actitud analítica, reflexiva ante la sociedad; que potencia, se les anima a desarrollar competencias intelectuales, físicas, emocionales, sociales, comunicativas, culturales y a adquirir habilidades para afrontar, resolver problemas ambientales participando en procesos mentales y realizando tareas de alta complejidad.

La educación es una herramienta para el aprendizaje integral y el desarrollo de todas las capacidades humanas (físicas, comunicativas, sociales, cognitivas, psicológicas, emocionales y espirituales) orientando sus aptitudes y actitudes como individuo autorreflexivo, ciudadano consciente y solidario, responsable que participa en el desarrollo sustentable y en la solución de problemas reales, con la finalidad de vivir en armonía, tranquilidad y plenitud. Delors (1996) en el compendio *La educación encierra un tesoro*: "... la función esencial de la educación es el desarrollo continuo de la persona y las sociedades" (p.9) es decir, El proceso de formación ubica, forma y desarrolla integralmente a la persona; influye en la búsqueda del equilibrio entre los planos físico, mental y espiritual, al tiempo que estimula sus capacidades, su conciencia mediante la percepción axiológica de la realidad y armoniza su ser con el medio.

El objetivo principal de la educación es preparar a los estudiantes para la vida, fomentando la convivencia armónica, la ética, la responsabilidad y el respeto en este mundo en constante cambio. Además, se busca que comprendan y profundicen en la realidad de su entorno, planteando alternativas de solución aplicables a las

situaciones que enfrentan.

Para lograr esto, es esencial que las personas desarrollen su creatividad, liderazgo y habilidades para relacionarse con su entorno social, cultural y ambiental. También deben cultivar la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, incluyendo habilidades analíticas y la interacción efectiva en medios virtuales y redes sociales. En última instancia, la educación holística implica asumir la realidad humana, social y natural desde una perspectiva multidimensional. El rol de la escuela en este contexto debe ser integral, basándose en técnicas de enseñanza que aborden tanto las emociones como en lo intelectual.

Tomando en cuenta los estilos, necesidades, características, ritmos de aprendizaje de los estudiantes el docente de aula y el docente especialista debe brindar una atención integral especializada. Partiendo de los factores sociales, económicos y culturales que influyen en el proceso educativo, fortaleciendo en ellos las dimensiones cognitivas, comunicativas, sociales, psicológicas, entre otras. En este sentido, se deben abrir espacios de formación continua, tomando en cuenta que los intercambios de experiencias exitosas entre colegas es uno de las mejores alternativas para el desarrollo de la capacidad docente.

En cuanto al rol del docente, debe ser un guía, un animador, orientador, un facilitador de información, un acompañante en el proceso de aprendizaje, cooperando con el estudiante en el emprendimiento de su búsqueda de conocimientos, según los intereses afectivos y cognitivos de éste. Asimismo, el estudiante es un activo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, (enfoque constructivista de la educación) participa en todo momento, plantea preguntas, dudas e inquietudes, buscando las respuestas en los saberes. De acuerdo a Martínez (2007):

...el nuevo profesor será un animador, un experto en la mayéutica, es decir, que facilitara al estudiante a

través de preguntas llegar al conocimiento, mediante sus propias conclusiones; buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo, ya que la neurociencia actual nos demuestra que existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad. (p.134)

Se debe resaltar que el papel del docente es el de orientador en todo el proceso de formación, que permita llevar a sus estudiantes a lo que pueden llegar a ser. Buscando de manera conjunta las soluciones tomando como punto de partida la información que está por todas partes en su ambiente escolar, familiar y social. Se busca el reconocimiento directo de la relación del individuo con la tierra y el respeto a la vida en todos sus ámbitos. El respeto a la naturaleza, a su conservación, protección para el logro de una economía sustentable. Implica tomar conciencia de la importancia de lo ecológico para el bienestar personal y global del hombre, enfatizando la responsabilidad individual del mantenimiento del medio ambiente que le rodea.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establecida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), es un compromiso global adoptado en 2018. Su objetivo es crear un futuro más sostenible para todos, abordando desafíos comunes a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos ODS combinan tres dimensiones: económica, social y ambiental.

Es importante resaltar, que la formación holística enfatiza la importancia de la espiritualidad como base de toda actividad educativa. Al conocer la propia naturaleza, se fortalece potencialidades, habilidades y capacidades. La dimensión afectiva, relacionada con emociones y sentimientos, también es crucial. El genuino aprendizaje requiere seguridad emocional. Para ello, es necesario trabajar en las aulas de clases la inteligencia emocional. De igual forma, el ser humano se considera integral, con capacidad, inteligencia y responsabilidad

para autorrealizarse. Esto abarca el desarrollo biológico (salud, nutrición), el psicológico (formación del carácter y personalidad) y el social (educación para la paz y participación ciudadana).

La formación holista también recoge en los fines que vienen establecidos en las distintas formulaciones que se hacen del derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1978) art.26 explica que “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” La formación integral tiene como propósito esencial facilitar el pensamiento crítico y reflexivo, es decir, capacidad para contribuir a la mediación de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, para la emancipación y liberación de los y las ciudadanos(as) por medio del establecimiento de recursos y espacios para promover la educación integral, permanente, continua, de calidad, equidad de género, igualdad de condiciones, oportunidades, derechos y deberes (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999).

En el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación (2009), se indica que por ser la educación un derecho humano y un deber social, expresa que se debe concebir como:

... un proceso de formación integral, ... y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social ... La educación regulada por esta Ley se fundamenta ... en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiante... (LOE, 2009, p.10)

El artículo refiere que la acción educativa es un proceso y que esta debe ser de manera integral, continua, permanente, orientada por la corriente del humanismo, pues se considera al estudiante como un ser humano con sentimientos, ideas, deberes, derechos; promoviendo a partir de la comprensión de los saberes la creatividad y la transformación de cada realidad social, porque se atiende a los intereses, las necesidades y debilidades de los estudiantes.

En definitiva, la formación holística permite a las personas realizar plenamente sus derechos y responsabilidades en la convivencia social, así como comprender el valor de las necesidades, las consecuencias morales de las acciones, la capacidad de buscar la autocomprensión y la libertad. En este contexto, la satisfacción de las necesidades humanas (materiales, intelectuales, emotivas y espirituales) fortalece la voluntad experimentando una vida plena y productiva implicando el ser, hacer, conocer y el convivir. Se estimula la reflexión sobre el uso racional de los procesos científico-tecnológicos y su impacto en el ambiente para preservar el planeta en óptimas condiciones para la vida de las futuras generaciones.

En la formación y educación holística el docente debe tener claro que es necesaria la implementación de un currículo abierto, con una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje, con variadas opciones metodológicas y educativas, que integra las ciencias, la tecnología y nuevas áreas de formación para una educación integral propiciando aprendizajes pertinentes significativos, orientados a la transformación de las relaciones sociales, el desarrollo sostenible, En la capacidad de crear e inventar. Tomando como base principal la prosecución, seguimiento, culminación de la escolaridad. Mediante una pedagogía diferente con adaptaciones para la atención a estudiantes neurodivergentes, evitando de esta manera situaciones de fracaso o bloqueos en el proceso de formación.

Tomando en cuenta todo lo planteado, el sujeto que aprende necesita el apoyo y la ayuda del otro para el enriquecimiento de sus competencias para moldear su personalidad, es necesario que el docente especialista inclusive el docente de aula considere las experiencias, necesidades, intereses del estudiante para adquirir aprendizajes que tengan significado para él. Sin dejar a un lado el respeto a sí mismo, a los demás, a la diversidad para alcanzar la inclusión educativa y social favoreciendo la formación de ciudadanos responsables, cooperativos, aptos, para convivir con libertad dentro de una comunidad. La formación holística abarca diversos aspectos del desarrollo humano. Incluye la ética, habilidades sociales, autoestima, autoconcepto, valores universales, trabajo cooperativo, aprendizaje dialógico, ecología, cuerpo, mente y espíritu. El objetivo es lograr un crecimiento integral en todas estas dimensiones.

El mayor aporte de esta reflexión radica en la preparación óptima del docente de educación especial. Esto le permite brindar formación y orientación adecuadas a la población que atiende. Este enfoque integral abarca diversas dimensiones del individuo (cognitiva, social, afectiva, ecológica, espiritual, biológica y psicológica). A través de experiencias, espacios y herramientas tanto en el aula integral como en el aula integrada, se busca fortalecer y ampliar el potencial ilimitado de los niños y niñas. Esto facilita su expresión y les permite relacionarse de manera respetuosa con compañeros, docentes, familiares y otras personas cercanas.

Para finalizar, la formación holística de los estudiantes neurodivergentes en las aulas integradas es un enfoque esencial para garantizar su desarrollo integral. La formación holística no solo beneficia a los estudiantes neurodivergentes, sino a toda la comunidad educativa. Es un compromiso hacia un futuro sostenible y humano, donde cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial y adaptarse positivamente a la sociedad.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). *Comprender el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Routledge Falmer.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453*.
- Dirección de Educación Especial. (1997). *Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa integral para los Educandos con dificultades de Aprendizaje*. Caracas - Venezuela
- Delors, J. (1996). *Compendio. La educación encierra un tesoro*. Paris: Edic. Unesco
- Forbes, S. (2003). *Educación holística: Un análisis de sus Ideas y la naturaleza*. Brandon. Vermont: Edit. Fundación para la renovación pedagógica.
- Hare, J. (2010). *La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB*. [documento en línea] recuperado de: http://La-educaci%C3%B3n-hol%C3%A1stica_Jhon-Hare. [Consulta: 2011, agosto 29].
- Hernández Fernández, A. y De Barros Camargo, C. (2017). *Neurociencia e interculturalidad, de la diversidad a la neurodiversidad*. Capítulo del libro: *El Homrani, Peñafiel Martínez y Hernández Fernández: Entornos y estrategias educativas para la inclusión social*. Ed. Tomares, España, 2017, pags. 45-56

Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial de la República de Venezuela 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

Martínez, M. (2007). Un nuevo paradigma para la educación. [Documento en línea] recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/nuevoparadigmaeducacion.html> [Consulta, 2024, enero 24]

Organización de Naciones Unidas. (1978). La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Recuperado de: <https://www.ohchr.org> > ABCannexessp

Organización de Naciones Unidas (2018). La agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el caribe. Recuperado de: <https://morenachiapas.si/blog/politica/a-que-agenda-politica-pertenece-la-educacion.html>

La praxis educativa: retos y desafíos en la educación a distancia

Educational Praxis and the Challenges underlying Distance Learning

ROSA TOVAR DE BERBESI
ROSIBER27@GMAIL.COM
ORCID: 0009-0001-5153-6636
DOCENTE TITULAR
UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (UNA) UAP TOVAR

Resumen

La educación a distancia, es una modalidad educativa que permite adquirir conocimientos a quienes no pueden acceder a los cursos ofrecidos por la educación presencial tradicional debido a la distancia, incompatibilidades de horarios o dificultades para viajar. Se entiende, como un conjunto de prácticas de transmisión de conocimientos que tienen lugar en un entorno institucional predeterminado (universidad) y donde los docentes y estudiantes no se reúnen en un mismo espacio físico (aula). Allí se utiliza tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de formación. Por lo que hoy en día, permite compartir materiales en una variedad de formatos a través de un solo canal o contacto: videos, presentaciones, documentos de texto y archivos de audio. Además de la disposición de las clases virtuales (escritas o en vídeo) y la comunicación entre profesores y alumnos vía chat, foros o videoconferencia. La plataforma de aprendizaje incluye Moodle y de comunicación incluyen Telegram, WhatsApp, Zoom y YouTube. Este tipo de educación enfrenta algunos desafíos, como fortalecer el desarrollo de habilidades en la adquisición de conocimientos de forma digital para lograr la integración de materiales de enseñanza y aprendizaje, así como el uso y gestión de plataformas de seguimiento y evaluación en línea. Los métodos de enseñanza flexibles pueden motivar a los estudiantes, centrarse más en el proceso educativo individual y crear más oportunidades para que se escuche su voz. Ante el impacto emocional de la nueva norma educativa, es necesario fortalecer la atención psicológica y la salud mental de docentes y estudiantes.

RECIBIDO: 19/02/24 - ACEPTADO: 08/05/24

Palabras clave: Educación, distancia, desafíos, Praxis.

Abstract:

Distance education is an educational modality enabling knowledge acquisition by those who cannot physically partake in presential learning environments due to schedule conflicts or travel distances and difficulties. It may thus be understood as knowledge transmission practices taking place in predetermined institutional locations (such as universities) wherein information and communication technologies (ICT) applications allow for the distribution of educational materials across a wide range of formats encompassing all the way from text files and audio recordings to videos and presentations; the provision of both text-based and video-narrated digital lectures accessible through platforms like Moodle; and the expansion of communication networks between faculty and students by means of chats, forums and videoconferences hosted on Telegram, WhatsApp, Zoom and YouTube; thereby prescinding from having teachers and students meet in the same physical space as they would within the confines of a traditional classroom. Challenges faced by distance learning programs include both the need for strengthening knowledge acquisition and skills development through digital teaching and learning materials as well as the use and management of online monitoring and evaluation platforms. Fostering flexibility in teaching methods sharpens the focus on the individual's educational process by offering more opportunities for the learner's voice to be heard, thereby resulting in more motivated students. Given the emotional impact of this novel educational approach, it is necessary to examine and enhance the psychological care and mental health support needs among both teachers and students.

Keywords: Education, Distance Learning, Challenges, Teaching Praxis.

La Praxis Educativa: Retos y Desafíos en la Educación a Distancia

El rol del docente universitario es el de un profesional comprometido con la formación de las personas. Además, es responsable ante la sociedad de implementar y crear enfoques pedagógico-curriculares innovadores. Esto implica asumir el desafío de reflexionar sobre su labor, con el objetivo de mejorar y adaptar constantemente su práctica docente en beneficio del progreso y el bien común. Según Alvarado (2020), la praxis docente es una acción metacognitiva con la cual “sistematizamos, investigamos y reflexionamos sobre nuestra experiencia práctica en pro de resignificar los saberes hacer para amplificarlos hacia nuevos horizontes formativos que permitan al hombre transformarse y transformar para edificar su proyecto en el mundo de la vida” (p.253). En otras palabras, el objetivo es resignificar los saberes y habilidades que poseen, amplificándolos hacia nuevos horizontes formativos. Esto, a su vez, permite a los docentes transformarse a sí mismos y transformar el entorno educativo.

De igual modo, Villarreal (2021) afirma que la praxis educativa “es un proceso cristalizado continuamente en las acciones del docente cuando interpreta y comprende las teorías, se apropia de ellas en un contexto real determinado en el cual se recrean nuevos significados y sentidos” (p-228). Para la autora, la praxis educativa se cristaliza en las acciones del docente cuando interpreta y comprende las teorías pedagógicas. En este proceso, el docente se apropia de estas teorías y las aplica en un contenido real específico. Es en este contexto, donde se recrean nuevos significados para el proceso de formación, implica una conexión dinámica entre la teoría y la práctica, donde el docente adapta y transforma su enfoque pedagógico para satisfacer las necesidades de los estudiantes

Por tal motivo, la praxis educativa es fundamental en la educación a distancia. Los docentes que aplican la praxis consideran no solo las estrategias pedagógicas, sino también las necesidades específicas de los escolares. En la educación a distancia, los docentes deben adaptar sus enfoques para

garantizar que los contenidos sean accesibles y significativos para los estudiantes que no están físicamente presentes. La reflexión constante sobre la práctica y la búsqueda de formas innovadoras de enseñar son aspectos clave tanto en la praxis educativa como en la educación a distancia.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es necesario hacer una introspección de la educación a distancia, se le consideraba una forma de educación secundaria y menos prestigiosa. Las repetidas críticas apuntan a una falta de rigor profesional, de apoyo institucional, pedagógico a los cursos ofrecidos (Padula 2004). Por ello, las universidades, los centros educativos tradicionales y de mayor prestigio se mostraban reticentes a ofrecer cursos en la modalidad de educación no presencial. La combinación de Tecnologías de Información, Comunicación y aprendizaje a distancia cambió rápidamente esta visión, y el aprendizaje ahora se ve como una herramienta para hacer que el conocimiento sea accesible para aquellos que de otro modo no tendrían acceso debido a la lejanía, la incompatibilidad de horarios o las dificultades para viajar para asistir a los cursos que brinda educación presencial.

Por lo tanto, al combinar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y la educación a distancia, las personas pueden recibir educación en cualquier momento y lugar (Pisanty 2004). La reevaluación de esta modalidad de estudio se ha visto muy influenciada por la expansión de Internet. Cerf et al. y Naughton, (como se cita en Karran y Pohjonen, 2000), afirmaban que en 1989 había 100.000 sitios web, en 1992 había 1 millón, aproximadamente, 10 millones en 1995 y 20 millones en 2000, con estimaciones de usuarios en el mismo año que oscilaron entre 120 y 150 millones. Según Kunder (2006), existen al menos 14 mil millones de páginas web.

Del mismo modo, el concepto de educación a distancia es fácil de entender, aunque la definición es algo difícil de precisar. Este

término tiene muchas definiciones. Un conjunto de definiciones se centra en la distancia adjetiva y enfatiza la distancia física entre profesor y estudiante (Padula 2004, García 1994, Rumble 1989). Otras definiciones se centran en los métodos y materiales de enseñanza (Fainholc 2002, Pelletier 1995). También se hace énfasis en la idea de comunicación, que incluye este tipo de educación.

Para García (2002), la educación a distancia “es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional..., que puede ser masivo, basado en la acción sistemática, conjunta de recursos didácticos, el apoyo de una organización, tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente...”(p.26). Es decir, es entendida como conjunto de prácticas de transferencia de conocimiento que no tienen lugar en un entorno institucional predeterminado (la universidad), donde profesores y estudiantes no se encuentran en el mismo espacio físico (el aula).

Asimismo, Aliste (2006) propone que la educación a distancia es “la combinación de educación y tecnologías de la comunicación para llegar a una audiencia interesada en aprender que está separada por grandes distancias”. (p.16). Es decir, es un método pedagógico que utiliza tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Hoy en día, las computadoras personales o los dispositivos móviles conectados a Internet facilitan a las personas acceder al conocimiento en cualquier momento y lugar. La educación a distancia permite compartir materiales en una variedad de formatos a través de un solo canal o contacto: videos, presentaciones, documentos de texto y archivos de audio. Inclusive hay disponibilidad a las clases virtuales (escritas o en vídeo) además, que la comunicación entre profesores y alumnos se puede realizar por la vía chat, foros o videoconferencia.

Para Torres (2004) es “un conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con los estudiantes para desarrollar actividades de enseñanza, de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo, espacio geográfico, desarrollándose, por lo general, fuera de los campus universitarios”. (p.37) para el autor, se fundamenta en estrategias flexibles que facilitan la interacción entre docentes y estudiantes, superando las barreras físicas tradicionales.

Por lo que, Burns (2011) la define como “una experiencia de aprendizaje planeada caracterizada por la separación entre el estudiante y el docente, cuya separación es compensada por el intercambio de información y comunicación a través de medios impresos y electrónicos. (p.9) es decir, se basa en la utilización de tecnologías para superar las barreras geográficas y permitir la interacción educativa sin la necesidad de estar en el mismo lugar físico.

Sin embargo, la educación a distancia también presenta algunos desafíos, incluidas nuevas formas de interacción entre universidades con recursos tecnológicos, docentes y estudiantes, que implican más que simplemente mirar una pantalla, mantener una comunicación efectiva, una interacción significativa. Bajo esta perspectiva, es indispensable fortalecer el desarrollo de competencias docentes digitales que integren la docencia y la asistencia, así como el uso, gestión de plataformas de seguimiento, evaluación en línea. Los métodos de enseñanza flexibles pueden motivar a los estudiantes, centrarse más en el proceso educativo individual y crear más oportunidades para que se escuche su voz. Ante el impacto emocional de la nueva norma educativa, es necesario fortalecer la atención psicológica y la salud mental de docentes y estudiantes.

Entonces, surge la pregunta ¿Cuáles son los beneficios del aprendizaje a distancia?

En primer lugar, la educación a distancia

facilita un espacio de comunicación entre profesores y estudiantes, proporciona una gran cantidad de materiales educativos que pueden ser consultados en cualquier momento y lugar. En segundo lugar, una de las grandes ventajas de la enseñanza presencial es la posibilidad de aprender en grupo, sin embargo, con la enseñanza a distancia en la plataforma se vuelve más fácil realizar prácticas, debates o grupos de estudio sin importar la distancia física. Asimismo, el uso de plataformas tecnológicas educativas y de comunicación permite una orientación más activa, personalizada de estudiantes y docentes, lo que ayuda a resolver inquietudes e ideas.

Las nuevas tecnologías de la información, están cambiando el acceso a la información, la investigación y el desarrollo de modelos de enseñanza y aprendizaje, el futuro de las universidades depende de su capacidad para adaptarse a la nueva sociedad. (Langlois, 1997)

Collis (1999) afirma que existen tres razones de peso por las que las universidades deberían utilizar las TICs para cambiar y enriquecer sus métodos de enseñanza:

a.- Permiten generar procesos de aprendizaje con propósito cuando es necesario repetir los principios de las buenas prácticas docentes. Bases de estudiantes.

b.- Los cambios demográficos que se están produciendo entre los estudiantes universitarios muestran que este grupo ya no está representado sólo por jóvenes recién graduados de la escuela secundaria, sino que está representado por grupos, edades, niveles culturales y educativos, experiencia de vivir más lejos de la universidad, campus y hablan su lengua materna, pero su necesidad de educación se mantiene sin cambios para mejorar su empleabilidad y movilidad laboral.

c.- Los planes de estudio deberían ser más flexibles para que los estudiantes puedan elegir alternativas de aprendizaje que mejor

se adapten a las circunstancias específicas en las que se encuentran.

De igual forma, el uso de las TICs en la educación a distancia permite el desarrollo de programas educativos que transfieren conocimientos útiles para el desarrollo económico y social y promueven la colaboración y la cooperación. Permitir que el progreso supere el ostracismo. Debido al uso generalizado de Internet en la educación a distancia, el concepto de e-learning se ha vuelto muy común y la educación virtual se considera sinónimo de educación a distancia. (Labbe, 2003)

Así, algunos autores argumentan que:

en el contexto de la educación superior, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario realizar diversas operaciones a través de Internet, tales como aprender mediante la interacción con cursos electrónicos, inscribirse en un curso, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes, profesores y otros. (Silvio, 2002, p.7)

Aunque los “cursos en línea” forman parte de la educación a distancia, no todas las actividades educativas que emplean tecnologías de información y comunicación se consideran como educación virtual. De hecho, muchos de los cursos desarrollados en torno a la Global Development Learning (GDLN) utilizan videoconferencias en las que profesores y estudiantes participan simultáneamente e interactúan directamente con comentarios, preguntas y respuestas, simulando así una enseñanza presencial. De esta manera, la educación virtual pasaría a ser un subconjunto de la educación a distancia. En este contexto, no se debería hablar de educación virtual, sino de educación utilizando las TICs.

Dentro del aprendizaje permanente, como señala Delors (1996) y confirma Torres (2004),

la demanda de educación entre los adultos ha crecido significativamente y adopta muchas formas, normalmente este grupo de personas no puede recibir educación regular. Ingresar al aula por los deberes y responsabilidades inherentes a su función.

En este contexto, la educación a distancia se impone como un modelo alternativo, complementario, cuyas principales características son la apertura y la flexibilidad, que la hacen adecuada para satisfacer esta necesidad social (García, 2001; Alfonso, 2003).

Desde este punto de vista, la educación a distancia es innovadora por su enfoque y flexibilidad, que le permite responder a las más diversas necesidades de la educación superior. Esto es posible gracias al uso generalizado de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, que permite reducir algunos costos, superar las limitaciones de espacio y tiempo.

De acuerdo a, García (2001) esta modalidad de educación está llamada a “satisfacer el derecho que toda persona tiene a acceder a la enseñanza, en cualquier etapa de su vida y de acuerdo a sus necesidades o intereses”. (p. 2). Según la UNESCO:

La educación a distancia es una oportunidad para que la educación llegue a todos, y para ello recomienda compartir recursos a través de Internet basándose en la colaboración y la cooperación. Por lo tanto, los países necesitan formular políticas educativas basadas en derechos que promuevan el desarrollo y uso del conocimiento, entornos de aprendizaje basados en las TIC (ACESAD, 2013, p. 15).

Por tanto, el propósito de la educación a distancia es promover el cambio y lograr una sociedad más justa a través de la educación, la igualdad de acceso a la educación superior. Actualmente, la educación a distancia suele denominarse “educación abierta y a distancia” como si fuera un adjetivo compuesto, pero se trata de dos tipos de educación que pueden darse simultáneamente. Bates, García y

Torres (como se cita en Chávez, 2017)

Defienden la necesidad de distinguir la educación a distancia de la educación abierta. En el primer caso, la educación a distancia contrasta fuertemente con la educación presencial, porque la interacción entre docentes y estudiantes no se da cerca del aula, sino que debe realizarse utilizando diferentes medios de comunicación; la educación abierta significa que no hay restricciones de acceso, puesto que significa ofrecer servicios educativos a cualquier persona que quiera educarse, los estudiantes pueden elegir cursos y velocidades de aprendizaje; es una respuesta al derecho a la educación para todos, según los principios de democracia, igualdad de oportunidades y justicia social. (Chávez, 2017, pp.27-28)

Desde esta perspectiva, García (2002) explica que “la diferencia radica en que la educación a distancia es un modo de entrega de la enseñanza, mientras que la educación abierta sugiere cambios estructurales en el modelo de educación superior que se ha caracterizado por ser selectivo.” (p.9); por su parte, Bates (1999) considera “la educación abierta como una meta o una política de la educación; mientras que la educación a distancia se refiere al medio que hace posible la educación abierta.” (p.31) para los autores, estos dos términos no es una dualidad, sino una unidad, significa: fortalecer la cultura educativa en torno a este modelo, desarrollar estrategias pedagógicas y estrategias didácticas que posibiliten la autogestión del conocimiento, la construcción de una escena educativa enseñada e inspirada.

Por otro lado, como señalan autores como García (2002), Saba (2003), Begoña (2004) y Cabral (2011), la educación a distancia tiene características distintas que la distinguen de otras formas de educación.

El protagonista es el estudiante: La característica básica de la educación a distancia es que el alumno, sus responsabilidades y sus interacciones están en el centro del proceso educativo. El aprendizaje autodirigido es un método típico de aprendizaje a distancia. La responsabilidad de los estudiantes por

su aprendizaje se refleja plenamente en su relación con el profesor en el diálogo de aprendizaje, los estudiantes no son receptores de conocimiento, sino contribuyentes a la creación de conocimiento y a la calidad de la experiencia de aprendizaje (Iriando y gallego, 2013).

Asimismo, la adecuación de los recursos pedagógicos: los materiales didácticos tienen un valor especial en la educación a distancia y en el aprendizaje autodirigido porque contienen toda la información que reciben los estudiantes. Descripción de temas de aprendizaje y actividades de aprendizaje y estrategias de evaluación. Al no existir una interacción directa entre profesores y estudiantes, el método de enseñanza ha cambiado, es decir, utilizar materiales didácticos adecuadamente planificados, diseñados y preparados. (Begoña, 2004)

De ello, se deduce que se requiere un gran compromiso por parte de las instituciones y los docentes que desarrollan materiales de aprendizaje, pues estos recursos requieren un diseño, estructura, organización instruccional para facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Sarmiento, 2014)

Uso de recursos científicos y tecnológicos: La educación general, especialmente la educación a distancia, se ha visto mejorada, fortalecida por los logros de los recursos científicos, tecnológicos de la comunicación de masas; desde el papel hasta las herramientas de procesamiento de información, incluido el correo, el teléfono, la radio y la televisión. El uso de los medios para permitir que los estudiantes adquieran conocimientos es fundamental para el diseño de cursos y, a menudo, es la base para el alcance y la economía de los programas educativos (Bates, 1999).

García (ob.cit) considera que “toda actividad educativa eficaz acabará convirtiéndose en tecnología sustentada en la ciencia”. (p.24) para el autor se requiere un enfoque más sistemático que la enseñanza presencial

y una planificación rigurosa. La falta de planificación en el componente tecnológico de la educación a distancia puede conducir a errores en el desarrollo, producción y distribución de materiales educativos, fallas en la coordinación de la interacción de diversos recursos personales y materiales e inconsistencias en la evaluación del aprendizaje.

Autonomía: Los estudiantes son libres de elegir el espacio, tiempo, estilo, ritmo y métodos de aprendizaje de acuerdo con sus habilidades y capacidades (García, 2002). Los estudiantes pueden estudiar fácilmente en cualquier lugar y gestionar su tiempo, permitiéndoles complementar su formación con otras actividades, ya sean familiares o profesionales. Sin embargo, la gestión del tiempo de los estudiantes es una variable clave para el éxito de la educación a distancia, ya que estudios y trabajo pueden entrar en conflicto si no hay tiempo suficiente para ambos aspectos o la falta de organización lleva a mezclar actividades diferentes.

Autorregulación: si existe autonomía, por un lado, y autorregulación, por otro, se puede entender como acciones regulatorias que realiza una persona en distintos momentos y acciones relacionadas con su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje responde a una actividad intencional y consciente que busca una conducta significativa y estratégica; por tanto, el aprendizaje debe ser reflexivo, autónomo y autodirigido; esto es importante de manera especial en educación a distancia, donde la responsabilidad sobre los resultados del proceso educativo recae directamente sobre el estudiante y no sobre el profesor, como en otros modelos educativos. (García, 2012, p. 206)

Aunado a esto, según Florido y Florido (2003) este tipo de educación exige competencias por parte del estudiante, especialmente: competencias de lectura comprensiva, identificación y solución de problemas, investigación, análisis y comunicación (p. 5).

Al hablar de educación a distancia se visualiza la separación estudiante-docente: debido a que los programas de educación a distancia están diseñados para superar cierta separación física y temporal entre estudiantes y profesores; por lo tanto, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo sin supervisión directa del docente, la comunicación es mediada y el contacto cara a cara no es tan frecuente como en los modelos de educación presencial. La separación física y temporal entre estudiantes y profesores no es completa, pues los cursos a distancia pueden incluir encuentros presenciales, así como sesiones de comunicación sincrónica vía telefónica o herramientas online. (García, 2002).

Apoyo y orientación: Las formas tradicionales de educación incluyen la inscripción en instituciones educativas donde el aprendizaje se lleva a cabo en contacto directo con profesores y grupos; otra forma es el autoaprendizaje, donde los estudiantes aprenden sin la guía y supervisión de ninguna institución o maestro. Aprende a su manera. Estos dos extremos son la formación a largo plazo. Entre ellos, el aprendizaje se realiza en forma de autoestudio, la universidad es responsable de su apoyo, motivación, promoción del aprendizaje y evaluación de la enseñanza. Begoña (2004), expresa que el apoyo y la tutoría “puede ser muy variado, tanto en su frecuencia como en su duración; puede tratarse de encuentros presenciales en los que el tutor desarrolla los temas, ... el tutor resuelve las preguntas que el estudiante le hace llegar...” (p.5) También hay capacitación utilizando entornos de aprendizaje virtual que se comunican a través de herramientas tecnológica de información.

Interacción: Para realizar el proceso educativo, debe haber una comunicación bidireccional completa y una retroalimentación adecuada entre estudiantes y profesores. En la educación a distancia, los profesores pueden iniciar el diálogo con las actividades de aprendizaje o los estudiantes para aclarar las preguntas planteadas en los materiales de aprendizaje; en algunos casos, esta comunicación puede

ser multidireccional, por lo que involucra no sólo a estudiantes y profesores, sino también a compañeros. La peculiaridad de la comunicación a distancia es que no se realiza directamente, sino a través de diferentes plataformas tecnológicas.

En este sentido,

una realimentación de calidad debe mostrarle al estudiante hacia dónde va, cuál es el objetivo o meta de las actividades y los aprendizajes, cómo es su desempeño, qué seguirá en el proceso y cómo se relaciona lo que está haciendo con las actividades que siguen. (Lozano y Tamez, 2014, p.197)

Es importante establecer cuáles son las ventajas de la educación a distancia: de acuerdo a Facundo (2009):

“La primera es la asincronicidad en el desarrollo de las actividades de aprendizaje es, sin lugar a dudas, una ventaja importante de este modelo de formación” (p. 147). Los estudiantes no necesitan coincidir temporalmente con los profesores para desarrollar interacciones de aprendizaje, lo que les permite determinar los días y horarios más adecuados para la actividad académica a tiempo completo.

Ellos tienen más tiempo para pensar antes de responder preguntas y pueden utilizar recursos sin interrumpir las discusiones de temas o los procesos de aprendizaje; además, contiene registros de interacciones como correos electrónicos, foros, mensajes, entre otros., que pueden ser utilizados para investigación o evaluación.

En segundo lugar, la autonomía de los estudiantes: pueden decidir dónde, cuándo y a qué velocidad quieren aprender, independientemente de los profesores o compañeros de clase. Esto permite que personas de diferentes profesiones y estilos de vida puedan asistir a cursos de estudio sin salir de su entorno laboral o familiar.

En algunos casos, el entorno de vida o de

trabajo puede ser un facilitador del proceso de aprendizaje, siempre y cuando permita la experimentación o confrontación con el contenido. En ausencia del docente, el participante controla su propio proceso de aprendizaje y se convierte en el protagonista principal del aprendizaje, convirtiéndose así en un sujeto activo, proactivo y decidido que intenta utilizar el tiempo y los recursos disponibles para lograr su objetivo. Esto le proporcionará un aprendizaje adicional que se reflejará en sus acciones futuras.

Finalmente, la educación a distancia es una modalidad para impartir conocimientos, habilidades y actitudes a través de actividades seleccionadas, planificadas e institucionalizadas en materiales de aprendizaje. Este proceso requiere responsabilidades predeterminadas, mecanismos de seguimiento, evaluación para profesores y estudiantes, así como también la utilización de las plataformas tecnológicas de educación y comunicación como Moodle, YouTube, Zoom, WhatsApp, Instagram, Canvas.

Asimismo, Sarmiento (2014) establece que la educación a distancia “es un modelo inclusivo, que no se restringe ni privilegia por edad, género, estatus social, requisitos previos o pruebas de ingreso, ... valora la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes y amplía el espacio de aprendizaje” (p. 311) Vale resaltar que ésta realiza diversos aportes al proceso de formación, mediante el uso de recursos tecnológicos o medios que aseguren la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos. Consolidar la educación abierta y a distancia como un nuevo modelo educativo basado en los principios de flexibilidad, pertinencia y autonomía. Salvo condiciones especiales, los estudiantes pueden reunirse en diferentes lugares y no es necesario que estén en un mismo espacio.

Para finalizar, es crucial que la praxis educativa se engrane con la educación a distancia para aprovechar diversas ventajas y oportunidades tales como: el acceso de

los estudiantes a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento especialmente para aquellos que pueden tener limitaciones geográficas, de tiempo o físicas para asistir a clases presenciales. La educación a distancia puede ofrecer un aprendizaje más personalizado, permitiendo a los mismos aprender a su propio ritmo y según sus propias necesidades. Esto implica no sólo la adopción de tecnologías de la información y la comunicación, sino también la adaptación de las estrategias de enseñanza y evaluación para el entorno en línea. Además, es importante que los educadores reciban la formación y el apoyo necesarios para hacer esta transición de manera efectiva.

Referencias

- Aliste F, C. (2006). Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en internet. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *Acimed V. 11 (1)*. Recuperado: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1024-943520030001&lng=es&nrm=iso
- Asociación Colombiana de educación superior a distancia-ACESAD. (2013). Lineamientos conceptuales y criterios de calidad de la modalidad de educación a distancia. Bogotá. Recuperado: <http://www.acesad.org.co/Presentaciones/propuestapoliticapublica.pdf>
- Alvarado, N. (2020). Praxis educativa. Aproximaciones epistemológicas desde el quehacer docente. *Revista Honoris Causa*, 15(1), 253-272.
- Bates, T. (1999). La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia. México: Trillas. Recuperado: <http://www.facmed.unam.mx/emc/computo/infoedu/modulos/modulo2/material2a.pdf>
- Begoña T, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. *Educación a Distancia y Educación Virtual. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 209-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Burns, M. (2011). Educación a distancia para la formación del profesorado: modos, modelos y métodos. Washington: Centro de Desarrollo de la Educación. Recuperado: <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Distance%20Education%20for%20Teacher%20Training%20by%20Mary%20Burns%20EDC.pdf>
- Cabral V, B. (2011). La educación a distancia desde la perspectiva bibliotecológica. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- Chaves Torres, A. (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”. *Revista Academia y Virtualidad*, 10, (1), 23-41
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Fainholc, B. (2002). Desafíos y Perspectivas Críticas de la Educación a Distancia en la Sociedad del Conocimiento. Colombia: Universidad de Tolima.
- García A, L. (1994). Educación a Distancia Hoy. Madrid: UNED
- García A, L. (2002). La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Ariel.
- García, M. (2012). Autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16 (1), 203-221. Recuperado: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23005/1/rev161ART12.pdf>

- Gulli, A. y Signorini, A. (2006). La web indexable tiene más de 11.500 millones de páginas. Recuperado: <http://www.cs.uiowa.edu/~asignori/web-size/size-indexable-web.pdf>.
- Iriondo, W. y Gallego, D. (2013). El currículo y la educación a distancia. RIED, 16 (1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2062/1938>
- Karran, T., y Pohjonen, J. (2000). Respondiendo a la visión de la sociedad de la información: primer paso hacia una universidad virtual nacional, un documento de debate sobre políticas. Oulu, Finlandia: Universidad de Oulu.
- Labbé, C. (2003). Marco Teórico - Metodológico para la Educación a Distancia, Documento de Trabajo desarrollado por UVirtual REUNA para la Red Interamericana de Educación y Telemática. Santiago, Chile: UVirtual.
- Langlois, C. (1997). Tecnologías de la información y enseñanza, aprendizaje e investigación universitaria, en Hlavicka, J. y K. Kveton, eds., Actas de la RUFIS '97: Papel de la universidad en la futura sociedad de la información Praga, República Checa: UNESCO
- Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED, 17 (2), 197-221.
- Padula P, J. (2004). Generalidades y Particularidades de la Educación a Distancia. Recuperado: <http://www.edudistan.com/index.htm> Buenos Aires: Cinterac.
- Pelletier, P. (1995). La Educación a Distancia y la Integración Cultural. Primer Coloquio Nacional sobre Educación a Distancia en la Secundaria. Québec.
- Pisanty, A. (2004). Panorama de la Educación a Distancia. "Difundiendo la Educación a Distancia" Buenos Aires.: Cinterac. Recuperado: <http://www.edudistan.com/index.htm>
- Rumble, G. (1989). Definiendo la Educación a Distancia, en La Revista Americana de Educación a Distancia. 3(2). pp. 8 - 21.
- Saba, F. (2003). Teoría, metodología y epistemología de la educación a distancia: un paradigma pragmático. En Moore, Michel y Anderson, William. Manual de educación a distancia. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarmiento, L. (2014). La EAD en Colombia, del ayer al mañana. Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador, extra 2 (1). Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/2117/2664>
- Silvio, J. (2002). Calidad y sostenibilidad de la educación virtual. Ediciones IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela
- Torres, A. (2004). La educación superior a distancia: entornos de aprendizaje en red. Guadalajara: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Unesco. (2002). Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>

Propuesta de estrategias didácticas mediadas por actividades lúdicas, para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial

Ludic Strategies as a Didactic Proposal for Strengthening the Teaching-Learning Process in Early Childhood Education

LUZ MARINA GONZÁLEZ NIÑO
LUZMARINAGONZALEZNINO8@GMAIL.COM
ORCID:0000-0002-5664-1152
MAGISTER EN GERENCIA EDUCACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)
MÉRIDA, VENEZUELA

Resumen

La presente indagación, tiene sus bases en una Tesis de Maestría, en la cual, se desarrolló un estudio exhaustivo sobre la importancia de la lúdica en la educación inicial y la aplicación de distintas estrategias didácticas para optimizar la enseñanza-aprendizaje; de ella, se sintetiza el presente artículo, enfocado en una propuesta contentiva de algunas estrategias didácticas basadas en el juego, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi” del Estado Táchira. La investigación general, se basó en el Paradigma Socio-Crítico, con un Enfoque Cualitativo, basado en el Método de la Investigación-Acción. Se desarrolló en cinco etapas: Diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Contó Informantes Clave: Tres docentes, tres padres, cuatro niños del plantel objeto de estudio y la investigadora. Técnicas de recolección de información: La entrevista y la observación, empleando como instrumentos la guía de entrevista semiestructurada para los docentes y padres. También, se utilizó las notas de campo del investigador, para la observación de los niños. La validez y confiabilidad, se analizaron mediante la triangulación de la información. Los resultados obtenidos, dieron como evidencia la necesidad de elaborar y ejecutar actividades basadas en el juego, para lograr el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. En tal sentido, se planificaron y ejecutaron actividades sustentadas en la lúdica, como parte de una propuesta didáctica de trabajo para que el/los docentes que puedan trabajar; y con ello, generar nuevas actividades que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños a nivel de educación inicial.

RECIBIDO: 15/02/24 - ACEPTADO: 29/05/24

Palabras clave: Juego, Estrategias Didácticas, Proceso de aprendizaje, Propuesta, Educación Inicial.

Abstract:

The following paper, based on a master's thesis on the importance of play in early education and its strategic application in optimizing the teaching-learning process, focuses on play-based teaching strategies for the improvement of learning outcomes of children attending the "Juan Bautista Arismendi" Bolivarian Early Childhood Education Center in Táchira State, Venezuela. The research methodology, based on the socio-critical paradigm, utilized the qualitative approach of action research throughout the five stages of the project: diagnosis, planning, execution, evaluation, and systematization. Both observation and semi-structured interviewing, alongside fieldnotes, were used to collect data from eleven key informants, namely three teachers, three parents, four children and the researcher herself. The validity and reliability thereof were analyzed by triangulating the information. After elaborating play-based didactic proposals for teachers to implement at the case study institution, the results evinced the need to develop and execute ludic activities in order to strengthen the teaching-learning process of children at the early education level.

Keywords: Ludic Pedagogy, Teaching Strategies, Learning Process, Didactic Proposal, Early Childhood Education

Introducción

La educación, constituye el pilar fundamental de la sociedad, por ello, la importancia de generar los mecanismos necesarios para que ésta sea de calidad. Todo lo anterior, conlleva al desarrollo de transformaciones en el ámbito educativo mediante planes y programas bien diseñados; junto con ello, el desarrollo de contenidos, estrategias, materiales y recursos adecuados para cada nivel. Por esta razón, la importancia que tiene el ámbito educativo la actualización y adecuación no solo de los programas formativos, sino de los docentes, para que puedan dinamizar la acción de vida de los futuros ciudadanos, bajo los condicionantes adecuadas en cada comunidad.

En este orden de ideas, especialmente en la educación inicial, entran en juego la planificación y las estrategias propias para que los niños puedan alcanzar ciertas competencias; las cuales, deben desarrollarse de manera lúdica y para ello, el docente debe diseñar estrategias didácticas, para que realmente sean efectivas en la consolidación de los aprendizajes.

Es por lo antes expresado, que el juego constituye un recurso potenciador del

accionar formativo del niño, le permite interactuar consigo mismo, con el entorno y con los adultos; además, le proporciona condicionantes altamente positivas para fortalecer su personalidad, disfrutar de su desarrollo, compartir con los demás y le incentiven a estar atento ante situaciones imprevistas o interesantes.

Desde esta perspectiva, señala Balladares (2020), que en la "Educación Inicial el juego se reconoce como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, que provee al niño de información con respecto a su entorno familiar, social y aprendizajes obtenidos" (p.11). Por ende, se hace esencial destacar en el hacer escolar, debido a las grandes ventajas que representa para el niño en su proceso formativo, al tener en cuenta su ejecución genera en éstos alegría, compromiso y participación activa en el actuar instructivo, desarrolla capacidades cognitivas, afectivas; y, además, contribuye con el aprendizaje creativo, transformándose en una experiencia feliz para el infante.

Asimismo, el juego como recurso, permite coadyuvar a la formación del niño, es considerado por Colmenares (2020), como un accionar:

Formativo caracterizado por aprender bajo los

condicionantes de alegría, felicidad y motivación contribuyendo al desarrollo integral del niño en particular su creatividad, imaginación e inventiva y como actividad pedagógica presenta una particularidad didáctica potenciando en el niño los elementos cognitivos, prácticos, comunicativos, axiológicos de forma lúdica (p.23)

Lo expresado anteriormente por el autor, determina la trascendencia del juego en el acontecer escolar, al tener en cuenta por intermedio de este recurso, el niño en la etapa preescolar aprende de manera fortuita, pero con el agravante de gozo; además, contribuye con éste a la ejecución de acciones rutinarias y sucesiones de comportes que a posteriori van consolidando destrezas, habilidades que le ayudaran a solucionar problemas de su cotidianidad, especialmente si es apoyado con estrategias didácticas que me permitan lograr tales cometidos.

En este aspecto, comprendiendo que los niños en la etapa preescolar, están facultados para obtener conocimientos del entorno en el cual hacen vida, el juego le puede proporcionar los recursos necesarios para accionar la experimentación del aprendizaje, donde éste vaya conociendo sus realidades y potencie paulatinamente las cualidades que utilizará para atender los problemas que le surjan de su contexto.

Finalmente, el aprendizaje del niño en la etapa preescolar es definido por Morrison (2019), como “aquellas transformaciones que experimentan los niños en su proceso cognitivo y de comportamiento que se originan de la experiencia que obtienen éstos a través de la interacción con los elementos del entorno” (p.91). De esta manera, el aprendizaje de los niños en la etapa preescolar, se revela por medio de los cambios consistentes que muestra en su actuar conductual, suministrando respuestas convincentes acorde con la edad, sobre situaciones de índole particular o aspectos referidos al saber cultural; por lo cual, el uso de estrategias didácticas aplicadas por el docente, darán como resultado una

experiencia gratificante y a la vez exitosa para los niños.

En razón de lo antes planteado, la presente indagación se propone los siguientes objetivos:

1.1. Objetivo General:

- Desarrollar una propuesta con estrategias didácticas sustentadas en el juego para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los niños del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi”.

1.2. Objetivos específicos:

- Diagnosticar las actividades didácticas empleadas por los docentes de Educación Inicial en la etapa preescolar para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los niños de educación inicial.

- Analizar las acciones ejecutadas por los niños y niñas de la etapa preescolar y la planeación del docente, para el potenciamiento de su proceso de aprendizaje.

- Diseñar un conjunto de estrategias didácticas que sirvan de ejemplo y brinden apoyo a los docentes para la organización de actividades lúdicas para niños de educación inicial.

1.3 Planteamiento del Problema

La presente investigación, inicia con la visita al Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi” del Estado Táchira, como espacio de estudio para el desarrollo de una Tesis de Maestría. En este espacio, se desarrollaron conversaciones con las docentes en relación a las actividades, estrategias y recursos que utilizaban en su día a día; luego, se realizaron observaciones a los niños del nivel inicial, en los cuales, se observó que desarrollaban actividades rutinarias y había poca motivación por su parte. Así mismo, se consultó a algunos padres y representantes, para conocer su apreciación en relación a la

evolución de sus niños, con las actividades desarrolladas dentro del salón de clases.

En función de ésta experiencia, se desarrolla un estudio exhaustivo que culmina en una Tesis de Maestría, de ella se considera interesante compartir la experiencia y la propuesta presentada en dicha investigación; la cual, se explicará en el presente artículo, con la finalidad de apoyar a otras instituciones y docentes, con el uso de dicha planeación.

Por otra parte, es importante entender el problema en el que se desarrolla la investigación, aspectos que se explicarán en detalle a continuación: Por una parte, al momento de realizar las observaciones del trabajo de las docentes y las actividades que desarrollaban los niños de educación inicial, se apreciaba la ausencia de actividades apoyadas en el uso del juego como recurso didáctico. Asimismo, se apreciaba que no se presentaban contenidos o estrategias didácticas de forma significativa, agradable y divertida para los niños, que estimularan la iniciación de los procesos escolares en educación inicial.

En este orden de ideas, las docentes de preescolar son quienes direccionan a los niños, en lo que saben y deben saber, los maestros son quienes poseen el control de las actividades formativas y determinan lo que deben hacer los educandos, imponiendo, no proponiendo, aunado a la contradicción de métodos pedagógicos desactualizados; tales como, repetición año tras año de las actividades de enseñanza que no poseen identificación con los educandos. Todas ellas, generan repercusiones negativas en el aprendizaje de los niños, tales como: desmotivación para desarrollar las actividades planificadas, disminuido interés por aprender, entre otras que dificultan la formación integral del niño. Ante este panorama, se hace necesario realizar una revisión de las actividades, recursos y estrategias que emplean los docentes en su praxis educativa, al tener en cuenta, que en la institución objeto de estudio, es común que los educadores,

planifican actividades, caracterizadas por ser rígidas y con un sentido direccionado por el maestro; lo que hace, que el aprendizaje del niño sea memorístico, coartando su creatividad y empobreciendo su vocabulario, excluyendo el juego como actividad dirigida o espontánea que permite que el niño adquiera aprendizajes significativos y relacionado con lo establecido para el nivel.

Dicha situación, genera una serie de consecuencias en los niños, como parte de la observación en la parte diagnóstica, como son: Un ritmo de trabajo totalmente diferente alejado de la alegría y satisfacción que presta el juego, los recursos utilizados, que resultan poco estimulantes, un aula con espacio reducido, inaccesible para poder desenvolverse, donde no se le permite al niño moverse explorar y curiosear. Asimismo, la ausencia del juego como estrategia de enseñanza aprendizaje; lo cual, reduce las posibilidades de desarrollar en los niños la creatividad, acción motriz, entre otros factores que contribuyen a la formación integral del educando.

En base a lo antes expuesto, se planteó a las docentes realizar un cambio metodológico y estratégico en la planeación de actividades; y, de allí, el diseño de una propuesta que les permitiera optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, con estrategias didácticas basadas en la lúdica, que les pueda apoyar en su praxis diaria.

Fundamentaciones Teóricas, Históricas y/o Legales

1.1. Investigaciones sobre la importancia del juego y las actividades lúdicas

En este apartado, se debe hacer énfasis en la utilización de estrategias, actividades, procedimientos y recursos novedosos en el ámbito educativo, de manera que se incentiven los niños a indagar, descubrir y experimentar; y, de esta forma, se puedan comprender los fenómenos que se suceden en su entorno, así como también, se pueda

visualizar la aplicabilidad de los saberes mediados en la escuela en la atención de sus necesidades e intereses. Por tal razón, la investigación se sustenta en algunas indagaciones desarrolladas a nivel internacional, como las que se muestran a continuación en la Tabla 1.:

Tabla 1.
Investigaciones Internacionales

<p>Autor/Año: Puchaicela, D. (2018)</p>	<p>Título de la Investigación: El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica “Miguel Riofrío” ciudad de Loja, periodo 2017-2018.(UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA)</p>
<p>Resumen: Este estudio, sirvió como estrategia de aprendizaje para mejorar el proceso de aprendizaje en el tema de la multiplicación y división de los estudiantes de quinto grado de la escuela primaria integral “Miguels Riofrío” de Loja. Los estudiantes de dicho grado, desarrollaron el proceso de aprendizaje de la multiplicación y división, para el razonamiento lógico matemático después de utilizar juegos, como estrategias de aprendizaje. El tipo de investigación fue descriptiva, utilizando métodos mixtos (cuantitativos cualitativos) y diseños cuasiexperimentales. Estos materiales incluyen: métodos técnicos y operativos: métodos científicos, observacionales, analíticos, deductivos, interpretativos y estadísticos: observaciones, encuestas, exámenes escritos: guías de observación, cuestionarios y pruebas; además de, fundamentos teóricos, diagnóstico, diseño, planificación, aplicación y evaluación. Como resultado, los estudiantes tenían dificultades para aprender la multiplicación y la división, porque los maestros no utilizan los juegos como estrategia de aprendizaje, para enseñar la matemática de una manera divertida y significativa. Se concluyó que el uso de juegos como estrategia de aprendizaje ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje de la multiplicación y división.</p>	

Autor/Año: Cruz, D., Paz, M. y Vega, R. (2020)	Título de la Investigación: El juego como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la multiplicación en la asignatura de Matemáticas con los estudiantes de tercer grado “B” de Primaria del turno matutino del Colegio Público “Nueva Vida”, Distrito II Municipio de Ciudad Sandino, departamento de Managua en el segundo semestre del 2020.(Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
<p>Resumen: El objetivo del estudio fue "aplicar estrategias de enseñanza mediante juegos". Específicamente, la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar en matemáticas a estudiantes de tercer grado "B" en la clase matutina de la escuela pública "Nueva Vida" de Sandino, Provincia de Managua, durante el Segundo Semestre 2020. Este trabajo se desarrolló en dos fases: la primera de ellas, fue de diagnóstico; la cual, permitió identificar las principales necesidades de los docentes, en el aprendizaje de estrategias utilizando juegos, para enseñar y aprender las tablas de multiplicar, introduciendo el paradigma cualitativo. En la segunda fase, se identifican posibles soluciones a las necesidades reveladas en el proceso de diagnóstico, donde se describen cualitativa y cuantitativamente, los diferentes aspectos de la investigación, mediante un método mixto. El estudio se realizó a través de un trabajo de campo en educación, aplicada como respuesta a las necesidades identificadas en la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar. La formación académica, identificó actividades que ayudarían a fortalecer los conocimientos de los docentes. Se utilizó una variedad de técnicas, métodos y herramientas de evaluación, para permitir a los participantes evaluar objetivamente. Finalmente, se puede decir que la aplicación de los juegos, como estrategia de aprendizaje en la práctica, es de gran utilidad para mejorar y fortalecer el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje,</p>	
<p>especialmente de las tablas de multiplicar en la escuela primaria.</p>	
Autor/Año: Cabrera, M. (2020)	Título de la Investigación: El Juego Como Estrategia De Enseñanza (Consejo de Formación en Educación)
<p>Resumen: Elegir actividades recreativas, es una forma de motivar a los estudiantes y dar ejemplo para desarrollar aprendizajes importantes en la escuela. Los maestros, tienen derecho a tomar decisiones que sean beneficiosas para el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos en el aula. Dependiendo de la decisión del profesor, los contenidos practicados en las lecciones serán más o menos atractivos para los alumnos. Actualmente se ha demostrado que el juego está integrado en las actividades curriculares y aparece en el Currículo de Educación Primaria y Secundaria (2008), razón por lo cual, se considera un recurso importante para promover la preparación y el desarrollo general de los estudiantes.</p>	

Autor/Año: Esteban, J. (s.f)	Título de la Investigación: El juego como estrategia didáctica en la Expresión Plástica. Educación Infantil. (Universidad de Valladolid)
Resumen: Este trabajo, consta de una propuesta didáctica con tres actividades en diferentes ámbitos como son: Aulas, parques infantiles y museos, para mostrar que el juego puede ser una estrategia eficaz, para lograr el aprendizaje plástico. El papel del desarrollo, está lejos de ser limitado y debería crear una atmósfera estimulante que dé a los niños confianza y seguridad en sí mismos. Por ello, los centros educativos, deben utilizar todos los medios posibles para fomentarla, orientar el aprendizaje de la creatividad e intentar descubrir oportunidades de expresión creativa en niños o niñas. Estas actividades, se realizan aprovechando la máxima cantidad de residuos, permitiendo a los estudiantes aprender la importancia de cuidar el medio ambiente, entendiendo y valorando el mundo que les rodea desde una perspectiva respetuosa y creativa usando el juego como estrategias didáctica aplicada al tema en cuestión.	

Nota. Fuentes documentales de la investigación. Elaboración propia

1.2. El juego y la didáctica como bases conceptuales

Hoy por hoy, existen muchas teorías acerca del aprendizaje y con ellas, distintas técnicas y estrategias, razón por la cual, los docentes deben formarse de manera permanente, para alcanzar un aprendizaje significativo y activo en los niños de los distintos niveles educativos en los cuales imparte clase, especialmente el docente de educación inicial o preescolar. Por tanto, para dar cumplimiento a lo antes esbozado, el planteamiento de Oropeza (2019), señala que “el docente debe manejar un conjunto de conocimientos, estrategias, métodos, recursos y actividades que contribuyan al desarrollo integral del niño y niña en edad preescolar” (p.62).

En relación con lo indicado, se hace necesario, para que el niño reciba una educación acorde a sus exigencias, una serie de estrategias, actividades didácticas seleccionadas por el docente, acorde al nivel y requerimiento de los niños, que puedan apoyar a mejores opciones desde el punto de vista de las posibilidades cognitivas de los niños; y, no solo en términos de una secuencia de estructuras cognitivas, sino abarcando todas las posibilidades de estos, de acuerdo a su desarrollo y adquisición de determinado tipo de objetos de conocimiento. Desde este

punto de vista, expone Balladares (2021):

El niño en edad de 3 a 6 años, comienza su aprendizaje por intermedio del juego este recurso le facilita condiciones para lograr aprendizajes significativos, obtener saberes importantes, conocer la cultura, aprender matemática, interactuar con la naturaleza, mejorar la socialización, entre otros, por ende, este recurso puede ser elegido por el docente o por el mismo niño pero siempre orientado con sentido pedagógico pero respetando las características propias del menor, sin presión hacia este en el cumplimiento estricto del juego, lo esencial es que aprenda a través de este en un ambiente de alegría y satisfacción (p.17).

Lo expresado anteriormente, permite indicar que, con la utilización del juego, el niño en la etapa preescolar aprende a descubrir las cosas de manera espontánea, lo incentiva a indagar, le fomenta la creatividad, a buscar soluciones efectivas a los inconvenientes cotidianos, le promueve el razonamiento de las cosas o hechos y le ayuda a generar ideas novedosas sobre situaciones a las cuales detalla. En este mismo orden de ideas, durante el juego, explica Sarté (2019), el niño “genera circunstancias inesperadas, prácticas novedosas, que se originan de sus contingencias estructurales, como su historia personal, familiar, dinámica afectiva, los cuales lo inducen a establecer aprecio, conminándolo al logro de metas y una vez

conseguidas se convierten en significativas para él” (p.17).

Por consiguiente, el proceso de innovación en el quehacer educativo se hace fundamental, a pesar de los avances que ha alcanzado la sociedad actual, la escuela sigue manteniendo esquemas pedagógicos de la educación tradicional, en menoscabo de la formación no solo significativa, sino también constructivista, tal como lo expone Caballero (2021), “en la educación venezolana todavía se sigue manteniendo la trasmisión de saberes y no la mediación de éstos, se emplean erudiciones acabadas y se procura mantenerlos hasta convertirlos en estereotipos y modelos” (p.12). Esta aseveración, promueve al docente a perfeccionar tanto su praxis, como el empleo de recursos, estrategias, planes, programas de estudio, con la finalidad de acoplarlos a los requerimientos actuales.

Así también, corresponde al docente iniciar de manera divertida, agradable e interactiva la instrucción en los niños de educación inicial, bajo condicionantes caracterizadas por la alegría, idoneidad, respeto al ambiente, aprecio al compañero y valoración de los saberes que media el docente. De esta forma, se contribuye en este accionar para el desarrollo de los niños, el logro de hábitos positivos, experiencias enriquecedoras, aprendizajes significativos, así como otras potencialidades intelectuales, esenciales para una orientación correcta en el actuar social, escolar y familiar del niño.

1.2.1 El Juego

Hoy por hoy, Incorporar el juego como elemento integrador fundamental de las actividades del niño, implica, por un lado, reconocer su importancia en el desarrollo infantil y saber que el niño aprende jugando. Por otro lado, el tener la experiencia de juego en su infancia, el haber obtenido la oportunidad de jugar, disfrutar de momentos de esparcimiento, libremente, sin presión adulta, el haber compartido actividades

lúdicas con otros niños, contado con elementos que permitan jugar y con el apoyo de los adultos.

En este sentido, el juego se considera según la literatura del caso, motivo de favoritismo en el acontecer formativo del estudiante, considerando que su desarrollo genera en ellos motivación, alegría, conocimientos, sociabilidad, asimismo, lo perciben como una acción de aventura, afable, importante y dinámica. De esta manera, el juego se ha de considerar como un recurso de primer orden, que facilita en los niños aprendizajes significativos en forma gustosa, intensa, con un sentido de aventura que genera en el infante interés y deseo de participar convirtiéndolo en un ente activo en la actividad formativa. Al respecto, Domínguez (2019), explica:

El niño juega por completo: todo su ser está al servicio de la vivencia lúdica. Asimismo, el juego es salud: terapéutico en sí mismo para quien lo juega. Generador de hipótesis, investigaciones múltiples y variadísimas de la realidad que descubre, producciones irremplazables, irrepitibles y originales (p.3).

Pero, ¿qué es el juego?, existen distintas concepciones básicas del juego, las cuales, se muestran a continuación:

- “El juego sin duda es más viejo que la cultura misma, ya que los animales juegan desde antes que ésta existiera” (Huizinga, 2000, p.14).

- El juego posibilita el desarrollo de diferentes habilidades físicas, biológicas, cognitivas, emotivas, sociales y verbales entre las que podemos destacar reflejos, coordinación de los sentidos, memoria, atención, confianza en sí mismos, ampliación del reservorio lingüístico, trabajo en equipo. (Iguini, 2020)

- (...) en la infancia y la adolescencia, el juego puede tener unas consecuencias educacionales de primer orden. Como en la mayoría de las actividades de vigilia, el juego instruye y educa. El juego, y en particular el juego social que precisa del concurso

coordinado de diferentes miembros, puede representar una ocasión única para adquirir formas de comportamiento socializadas (Martínez, 1998, p.155).

- El juego por su carácter integral implícito en la actividad lúdica debe atravesar todo el período escolar con un rol central. Se constituye en una excelente estrategia metodológica para la enseñanza de otros contenidos (...) Es relevante el rol del docente al seleccionar los juegos, pues ello, implica opciones ideológicas, éticas y didácticas (Consejo de Educación y Primaria, 2008: p. 244).

En relación con lo anteriormente explicado, el juego se considera entonces, como una experiencia obtenida en forma gratificante, con un sentido de espontaneidad; en el cual, su ejecución pone de manifiesto sus emociones, demuestra lo efectivo que se siente estar en contacto con el otro, demostrando alegría y dirimiendo saberes fantásticos, trastocados por la realidad que le hacen comprender que su mundo mágico, es fascinante e incentivador, para la obtención de nuevos aprendizajes.

De igual forma, en ese vivir fantasioso, el niño muestra su realidad íntima, aspecto que puede aprovechar el docente para conocer las situaciones que pudiesen afectar el proceso de aprendizaje; se debe pues, recordar que el niño descubre y aprende mediante el ensayo y error, pero también, mediante la lúdica, la cual, disfruta, crea y aprende.

1.2.2. Función Pedagógica de los Juegos

En la actualidad, se puede decir que el juego como recurso de enseñanza presenta una intencionalidad formativa, alejándose de su hacer espontáneo y ubicándolo en aspectos limitantes, relacionados con el aspecto temporal-espacial, acorde con los objetivos indicados en el plan instructivo, con reglas claras y precisas, garantizadoras de la consecución de la acción formativa de manera eficaz.

Por tanto, es fundamental la participación del docente en el desarrollo y planificación de juegos en las actividades de los niños; ello le dará, una visión sobre la perspectiva del juego, aupando a los estudiantes y orientándose a lograr la meta educativa, además generará lazos afectivos que permitan lograr un mejor aprendizaje significativo. Al respecto, Ferrero (2018), los juegos presentan como finalidad didáctica cuando busca que el:

Estudiante a través del juego ponga en marcha un grupo de sus capacidades y habilidades que le permitan desarrollar la inteligencia, facultades mentales relacionadas con el proceso educativo, motivación, impulso, estrategias y al pensamiento creativo que le faciliten comprender saberes que se planifiquen el acto escolar (p.15).

Es por lo antes expresado, que se considera importante el juego y las estrategias didácticas dentro del contexto educativo; en especial, en la educación inicial. Pues, en la etapa preescolar, la promoción de los juegos, se considera como un ayudante y estimulador de experiencias para los niños, logrando desarrollar su inteligencia, creatividad y aprenderá conocimiento del entorno. Con la aplicación del juego, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, será más motivante y divertido, cumplirá una función educativa y los niños podrán alcanzar los objetivos formativos propuestos de manera gratificante.

1.2.3. El Proceso de Aprendizaje en la Etapa Preescolar

Hoy día, uno de los fines con gran trascendencia y mayormente solicitado en la Educación Inicial ó etapa preescolar, es la de formar a los niños, bajo los criterios educativos de la emancipación, libertad, reflexión, tolerancia, sana convivencia, aprecio a la naturaleza, incentivo a los valores, comenzar a aprender a aprender y a desaprender; así mismo, buscar la aplicabilidad a los conocimientos obtenidos en clase, con la finalidad de atender sus necesidades e intereses. De esta manera, el aprendizaje en la etapa preescolar

se destaca por ser entusiasta, dinámica, integradora, participativa y orientadora, para lograr que el niño incipientemente construya el conocimiento.

Para el logro de lo antes planteado, es esencial que el docente se convierta en mediador y facilitador del proceso formativo, suministrando ambientes acogedores para el aprendizaje; en el cual, el niño se sienta que puede explorar, descubrir, compartir con sus compañeros, expresar con libertad sus ideas y trabajar en grupo con sus pares.

En este sentido, de acuerdo con Papalia (2019), el “aprendizaje es un intercambio duradero en el comportamiento que ocurre como resultado de la experiencia o adaptación al ambiente. Se relaciona con el comportamiento que se puede observar, y estudiar objetiva y científicamente” (p.45). A cada una de las etapas de desarrollo intelectual, que aparecen por regla general a una edad determinada, le corresponde una forma de organización mental y una estructura intelectual.

Por tanto, estas etapas posibilitan cierto grado de razonamiento y aprendizaje a partir de la experiencia. En el plano escolar planificar la intervención educativa en el aula, debe significar estrategias metodológicas a la organización mental y los esquemas intelectuales del alumnado considerando de esta manera los esquemas previos que estos poseen.

1.2.4. Elementos que Fortalecen el Aprendizaje en los Niños de la Etapa Preescolar

La educación, se ha de considerar como proceso de acción social más importante para una sociedad de avanzada, especialmente el sentido instructivo, con carácter permanente en el contexto particular del individuo, cultura y sociedad; su finalidad, se orienta en la consecución de un sujeto que presente una formación holística, en la cual, se destaque el amor por la naturaleza, un accionar

con sentido altruista, la promoción de los valores, el aprecio al sentir democrático, respetuoso de las leyes, promotor de la sana convivencia entre los individuos. En este sentido, corresponde al docente, junto a la familia, trabajar mancomunadamente para lograr tan anhelado deseo; y, en el contexto dar el mayor valor agregado a la Educación Inicial, como garante del desarrollo de las potencialidades humanas.

Asimismo, al tener en cuenta los modos de pensar, sentir, y actuar de los niños que serán los encargados en un futuro de transformar la sociedad. El docente, debe desarrollar acciones impulsoras que faciliten el aprendizaje efectivo y significativo en los niños de la etapa preescolar. Por ello, Machado y Lugo (2019), explican que los elementos esenciales para lograr el aprendizaje efectivo en los niños de la etapa preescolar son los siguientes:

Motivación en los niños por aprender, crear ambientes de aprendizajes adecuados y pertinentes, utilizar recursos didácticos que ayuden a los niños alcanzar aprendizajes significativos, además, actos adecuados para aprender, la organización de la clase, promocionar la participación e integración y acompañamiento de los padres en el hecho educativo, fomentar una comunicación efectiva y desarrollar una organización efectiva de la clase (p. 45).

En relación con lo explicado por los autores, la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje en los niños de la etapa preescolar, consiste en que éstos cimente saberes y posteriormente contribuirán con él a responder y atender sus necesidades, expectativas e intereses. Para lo cual, necesitan una modificación integral de la praxis docente, donde se invite a éste a desarrollar actividades dinámicas, interactivas y formativa, sobre acciones centradas en la realidad, en el espacio circundante del niño y donde se pueda dar una valoración al entorno, como elemento direccionador del proceso enseñanza y aprendizaje.

Todo lo antes explicado, con la finalidad de preparar al niño con los elementos necesarios para hacer frente con efectividad, a los avances vertiginosos que la sociedad que se impone cada día; de esta manera, el niño gracias a las estrategias brindadas por el docente, podrá a posteriori apreciar lo que aprende y encontrar una funcionalidad a los conocimientos adquiridos.

Con base en las consideraciones anteriores, es necesario señalar que bajo estos condicionantes, se muestra la realidad del lugar de estudio de la presente indagación: El Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi”. En el cual, se evidenció a través de las observaciones realizadas por la investigadora y en conversaciones con los docentes que laboran en dicha institución, que la mayoría de niños que asisten al centro de Educación Inicial, demuestran una actitud no muy favorable, en relación, al proceso de adaptación.

Es de destacar, que la institución no cuenta con un ambiente físico atractivo, los docentes cumplen un papel más que todo rígido en las clases; igualmente, las prácticas pedagógicas carecen de motivación, no se les permite a los niños satisfacer sus necesidades cuando lo desean, sino cuando el docente lo considera, las estrategias lúdicas no son planificadas. En general, no se toma mucho en cuenta la actividad lúdica para el aprendizaje, constituyendo el juego un elemento secundario o de entretenimiento desaprovechando en el fortalecimiento del desarrollo sociocognitivo de los niños.

De la misma forma, la enseñanza gira en torno a actividades determinadas de antemano para alcanzar objetivos precisos con la realidad diaria infantil; fundamentada en un programa lineal y rígido, igual para todos los miembros de un mismo curso, donde se orienta el aprendizaje de lo simple a lo complejo, dificultando el desarrollo de un diálogo con los niños para que juntos seleccionen los que van hacer cada día de clase.

1.3 Importancia de las Estrategias Didácticas mediadas por el juego

Hoy por hoy, el trabajo del docente es fundamental, no solo por su rol de transformador y constructor de conocimiento, sino por su planeación, estrategias y uso adecuado de recursos, para lograr un proceso óptimo en la enseñanza-aprendizaje. Por ello, Cabera (2020) sugiere que la estrategia está concebida en dos dimensiones: Una es la dimensión reflectante, donde el maestro formula su plan. Esta dimensión es el proceso de pensamiento del docente, el análisis del contenido a enseñar, las circunstancias en las que tiene que enseñar dicho contenido y su toma de decisiones respecto de las actividades propuestas. Otra, es la dimensión de acción, que incluye la implementación de las decisiones tomadas.

En este orden de ideas, dentro de la planeación se encuentra un aspecto importantísimo como son las estrategias didácticas, las cuales, según Cruz ed al (2020) se definen como los “procedimientos organizados que tienen una clara formalización y definición de sus etapas, se orientan al logro de los aprendizajes esperados.”(p.8). Así también, es importante destacar, que existen diferente tipos de estrategias didácticas, las cuales, se desglosan a continuación:

- Las de enseñanza: para promover y facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes, utilizados por el agente de enseñanza.
- Las de aprendizaje: utilizadas por el estudiante para reconocer, aprender y aplicar la información y contenidos. (Cruz ed al, 2020, p. 9)

Dichas estrategias didácticas, tienen como fin aplicar los conocimientos obtenidos mediado por distintos recursos y medios, de manera que puedan finalmente, consolidar la enseñanza-aprendizaje de un tema o contenido en particular. Aunado a lo anterior, si dichas estrategias didácticas se complementan con actividades sustentadas en el juego, pueden

mejorar el proceso de aprendizaje en los niños y niñas, especialmente en el nivel de educación inicial, procurando la optimización de dicho nivel educativo. Por ello, según Cabera (2020) “El docente será el mediador y modelo para el niño. Será quien posibilite, fomente y facilite las condiciones que permitan el juego en los niños, preparando el ambiente y el espacio adecuado, seleccionando el material, transmitiendo las normas básicas del juego.”(s.p)

Por tanto, al reflexionar sobre las respuestas expuestas por los niños en su proceso de aprendizaje, es fundamental destacar que éstas surgen producto de los conocimientos previos que el niño ha interiorizado; y, se logra y desarrolla mediante el juego. Para el caso del estudio, el cual estimula estos saberes para así lograr nuevos conocimientos en los niños, los cuales lo conducirán a exteriorizar conductas destacadas en el hacer instructivo o exponga una respuesta que con antelación había presentado en los juegos.

De esta manera, en el proceso de aprendizaje de los niños en la etapa preescolar han de atender según Camacho (2021), la “acrecentamiento y afianzamiento progresivo del desenvolvimiento social, emocional, lenguaje, matemática, ciencias, arte creatividad, salud y desarrollo físico, todo ello, con la finalidad de apoyar el éxito escolar a posteriori utilizando como principal recurso el juego” (p.15). Por tanto, el aprendizaje del niño preescolar, mediado por estrategias didácticas y el juego, se direccionan a formar niños diligentes, hacendosos, participativos, conocedores de la naturaleza como medio esencial para la vida.

Así también, mediante la planeación estratégica basada en actividades didácticas mediadas por el juego, se inician positivamente a tomar decisiones efectivas, para atender los quehaceres de vida, así como emplear los conocimientos obtenidos en la escuela, hogar y comunidad, en la atención de sus necesidades apremiantes y solucionar problemas de diferente índole.

De igual forma, es de destacar que las actividades lúdicas promueven en los niños el trabajo grupal, acciones altruistas, el reconocimiento de los valores, la cultura local, saberes vanguardistas. Todo este conjunto de incentivos para el aprendizaje en los niños, dispensa bases firmes para el alcance y afianzamiento de saberes abstractos que se presentan en la escuela y en las estrategias empleadas por los docentes apoyan dichas cualidades.

Por lo cual, corresponde al docente del preescolar, incentivar a los niños a mejorar su desarrollo integral, generar ambientes de aprendizajes adecuados y orientados bajo condicionantes vanguardistas, con el objeto de lograr aprendizajes significativos, potenciar la sociabilidad entre el grupo, el trabajo mancomunado, emplear en su fase facilitadora y mediadora del hecho formativo con estrategias, actividades, recursos novedosas que conduzcan al niño preescolar a indagar, experimentar, curiosar, maniobrar, fomente la sana convivencia, intercambios positivos con los otros niños, trabajar unidos, así como otros variados acciones que contribuyan a generar una formación holística del niño en la etapa preescolar.

Metodología o Procedimiento

En relación a los aspectos metodológicos del presente artículo, es de destacar, que tiene sus bases en una Tesis de Maestría, en la cual, se desarrolló un estudio exhaustivo sobre la importancia de la lúdica en la educación inicial y la aplicación de distintas estrategias didácticas para optimizar la enseñanza-aprendizaje. Para efectos del trabajo a desarrollar en la presente indagación, sólo estará enfocado a propuesta con estrategias didácticas basadas en el juego, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi” del Estado Táchira.

En relación al tipo de investigación, el trabajo general se basó en el Paradigma

Socio-Crítico, tomando en cuenta un Enfoque Cualitativo, ajustado al Método de la Investigación-Acción. Asimismo, se desarrolló en cinco etapas: Diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Contó Informantes Clave: Tres docentes, tres padres, cuatro niños del plantel objeto de estudio y la investigadora.

Las técnicas de recolección de información fueron: La entrevista y la observación; específicamente, como instrumentos la guía de entrevista semiestructurada para los docentes y padres. Se utilizaron las notas de campo del investigador, para la observación de los niños, en relación a la validez y confiabilidad, se analizaron mediante la triangulación de la información. Finalmente, con todos estos elementos, se logró la construcción de una propuesta, la cual, puede servir de apoyo a cualquier docente que desee utilizar estrategias didácticas mediadas por el juego para optimizar la educación inicial.

Resultados, Análisis e Interpretación

El presente estudio, busca orientar el trabajo educativo relacionado con el proceso de aprendizaje en la etapa inicial, con la finalidad de dotar al docente de los conocimientos teóricos y prácticos sobre estrategias didácticas mediadas por el juego, a fin de lograr el fortalecimiento de cada niño y niña como persona, el conocimiento de sus propias capacidades, competencias y su formación dentro del concepto de progresividad, alimentada por los períodos de vida como continuidad, que considera las condicionantes externas en lo social y cultural.

En función a lo planteado anteriormente, la investigadora formuló las siguientes interrogantes: ¿Qué actividades utiliza el docente para fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños en la etapa preescolar del escenario citado?, ¿Cuáles acciones formativas desarrollan los niños en el contexto en estudio para potenciar el

proceso de aprendizaje?, ¿Cuáles actividades sustentadas en el juego son necesarias planificar para mejorar el proceso de aprendizaje en los niños y niñas del escenario citado?, ¿Cuáles aspectos se han de considerar para la ejecución de actividades sustentadas en el juego para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la etapa preescolar pertenecientes al contexto en estudio?, ¿Qué elementos se pueden tener presentes para evaluar las actividades sustentadas en el juego para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los niños del Centro de Educación Inicial “Juan Bautista Arismendi”?

En razón a dichas interrogantes, basados en el estudio previo ya mencionado en anteriores apartados, se consideró el diseño de una propuesta con estrategias didácticas mediadas por actividades lúdicas, para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial; la cual, se presentará a continuación como un modelo de planeación y de actividades lúdicas que puedan contribuir en la resolución de dichas interrogantes.

1. Aspectos Relevantes de la Investigación

Las actividades están centradas en la utilización del juego como hecho formativo, con ello, proporcionar a los niños una diversidad de alternativas pedagógicas; las cuales, le facilitarán en el fortalecimiento de su proceso de aprendizaje al tener en cuenta que facilita experiencias, tanteos, resultados, los somete a repetición.

Dicha propuesta, pretende llegar de manera agradable y placentera, asimismo, por intermedio del juego el niño puede adquirir experiencias y saberes; lo cual, le introduce con una visión lógica sobre los aspectos de la vida, siendo el mejor indicador la repetición y el perfeccionamiento. Por ello, los juegos permiten repetir una acción hasta mejorarla, organizarla en aspectos que irá tomando como acción de vida, para lograr aspectos positivos en ella.

Por otro lado, el juego como una acción, es gratificante empleado en el contexto preescolar, genera en el niño beneficios instructivos de primer orden, tales como: Cumplimiento de normas, valoración del ambiente, socialización, incentivo por explorar, experimentar; de igual forma, su desarrollo está direccionado por un objetivo de logro, aspecto que induce a los participantes a realizar esfuerzos cognitivos y físicos, para lograrlos de la manera más eficiente posible. Además, contribuyen a la participación, el diálogo compartido, las habilidades sociales, la cooperación, el apoyo entre los integrantes del grupo, en la consecución de las metas trazadas, etc.

Finalmente, la propuesta refleja solo un ejemplo de la forma cómo se puede iniciar una planificación acertada con diversa estrategias didácticas, de ella, su importancia al abordar la relación existente entre los juegos con las actividades del proceso de aprendizaje, al tener en cuenta que dicha tarea es denotada por el docente como una acción apremiante que lo direcciona a explorar el mundo circundante, conocer los fenómenos que ocurren en éste.

Las actividades didácticas mediadas por el juego, si son utilizadas en forma efectiva por el docente, se transforman en un recurso aliciente de la mejora del aprendizaje en forma agradable, dinámica, significativa e interactiva.

2. Resultados

2.1. Análisis Entrevista Docentes y Padres

Docentes: 1.- Incentiva al niño a efectuar juegos tradicionales en el preescolar con la finalidad de afianzar en estos saberes importantes.

Las respuestas suministradas por los entrevistados indican que los docentes no fomentan la ejecución de juegos tradicionales en el hacer formativo, con el objeto de afianzar en los niños saberes

importantes. Estas respuestas se distancian del accionar didáctico, de ahí la importancia de ser promovidos en el contexto escolar al tener en cuenta que el juego tradicional incentiva al niño a indagar, experimentar, conocer aspectos de la comunidad, es decir presenta una función educativa esencial para fortalecer el aprendizaje.

Padres: 1.- Considera que el docente fomenta en el aula los juegos tradicionales como recurso esencial para que los niños logren saberes culturales importantes.

Las respuestas suministradas por los padres, manifiestan que los docentes no promueven en los niños el desarrollo de los juegos tradicionales, como recurso esencial para fortalecer conocimientos importantes sobre los fenómenos que se suceden en el contexto.

2.2. Notas de Campo del Investigador

En este punto, se evidenció que los niños no muestran motivación por desarrollar juegos, en los cuales, intentan conocerse y socializar, especialmente en un mayor grado. Los niños, muestran poco agrado ante los aprendizajes adquiridos, se observa dificultad para realizar las actividades de aprendizaje planificadas; y, el docente, no desarrolla actividades que motiven al niño por adquirir conocimientos, lo que permite señalar que existe la necesidad de introducir elementos que contribuyan a crear un ambiente de aprendizaje agradable, motivador e interesante, donde el niño interactúe con el aprendizaje. Asimismo, se observó que los niños muestran placer por el juego, que a través del mismo, adquiere conocimientos debido a que refleja agrado y entusiasmo por los contenidos desarrollados a través de actividades lúdicas. Sin embargo, se evidencia que los docentes no utilizan este recurso para estimular en el niño la adquisición de conocimientos.

2.3. Conclusiones del Análisis

En relación a los resultados obtenidos, a través del trabajo de campo, cabe destacar

que los docentes y padres, así como las notas de campo aplicadas, se pudo constatar la siguiente información: En relación a las actividades sustentadas en el juego con respecto a sus indicadores: afectividad, creatividad, significatividad, imaginación; se pudo determinar que, existe apatía en el docente por utilizar los juegos como un recurso que ayude a mejorar el proceso de aprendizaje de los niños. Asimismo, se limita la posibilidad que el infante manifieste su acción de improvisación y formador de ideas positivas que es una de las características determinantes de la creatividad.

En este orden de ideas, al no fomentarse en los niños este tipo de juego, se coarta en éstos el fortalecimiento de la afectividad; igualmente, los docentes no utilizan el juego como recurso estimulador del aprendizaje significativo, aspecto que permite señalar, el manejo inadecuado de este tipo de actividad, considerándose que a través de éste, el docente en las diferentes fases de la jornada escolar, pudiese ser empleado como un recurso imprescindible, para mejorar la enseñanza en el educando.

3. Propuesta

En función de las observaciones y las entrevistas desarrolladas dentro de la Institución en estudio, se desarrolló una pequeña propuesta, con la cual, pueda ser de ejemplo para Planificar estrategias didácticas sustentadas en el juego, a fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los niños de la etapa inicial, pertenecientes al contexto en estudio.

3.1. Pasos de la propuesta

1. Diseñar actividades didácticas sustentadas en el juego, para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la etapa inicial del contexto antes citado.

2. Evaluar el impacto de las estrategias didácticas sustentadas en el juego, para el mejoramiento del proceso de aprendizaje

de los niños y niñas de la etapa inicial de la institución en estudio.

3. Sistematizar las experiencias del proceso de investigación mediante los principales logros, alcances y debilidades encontradas.

3.2 Propuesta Didáctica De Planificación De Las Actividades

3.1. Objetivo General

- Diseñar una propuesta con estrategias didácticas basadas en el juego, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi” del Estado Táchira

3.2. Objetivos Específicos

- Sensibilizar a los docentes, sobre la utilización de las actividades didácticas sustentadas en el juego, para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los niños de la etapa inicial.

- Favorecer el proceso de atención del niño a través del juego.

- Promover por intermedio del juego el afianzamiento del conocimiento de las nociones básicas.

3.3. Planeación de la Propuesta de Estrategias didácticas mediadas por el juego

Este encuentro se realizó el día (19/02/22), el mismo se inició con palabras de bienvenida por parte de la investigadora y agradeciendo la participación de los niños en la actividad. Posteriormente, se pasó a la realización del primer juego denominado “Miremos nuestras caras”; el cual, tuvo como objetivo favorecer el proceso de atención en el niño, el mismo se inició con una explicación de la investigadora a los niños de la actividad a realizar.

Seguidamente, se ordenó a los niños en círculo en número par, señalándoles que cuando ella

pronunciará: mírense las caras; cada pareja debería volverse hacia su compañero, de tal forma que queden mirándose. Después, a la orden de dar la espalda, todos deben girar y se dan la espalda, seguidamente a la orden de cambiar de parejas, deben moverse del sitio y buscar un nuevo compañero, se toman de la mano y vuelven hacer el círculo.

Luego de dar las instrucciones, comienza el juego, la docente da la orden de mirarse las caras y todos se voltean a mirar a su compañero, seguidamente dice: de espalda y todos realizan la acción, inmediatamente señala a cambiar de pareja; y, allí la docente interviene como un jugador más y permite al niño que se queda sin pareja que empiece a dar él las órdenes. La actividad, se realizó por un espacio de 45 minutos, en ella, los niños se divirtieron y mostraron agrado, estaban atentos a no quedarse sin pareja, a quien le correspondía dar órdenes, lo hacía con mucho agrado y fluidez.

Para finalizar, la docente desarrolla una amena conversación con los niños, donde indaga sus impresiones sobre la actividad, pudiendo observar que se sentían contentos y alegres, manifestando que les gusto dar las ordenes, porque sus compañeros la seguían, así como estar muy atentos a no quedarse sin pareja, entre otros aspectos que muestran que la actividad les permitió desarrollar su proceso de atención, por cuanto debieron estar concentrados y atentos a los órdenes que recibían.

3.4 Propuesta de estrategias didácticas mediadas por el juego

A continuación, se sintetizan en las Tabla 2. y la Tabla 3., algunos ejemplos de las actividades didácticas, con las cuales, el docente puede trabajar distintos elementos mediante el juego.

Tabla 2.

Estrategias Didácticas aplicadas para sensibilizar a los docentes, sobre la utilización de las actividades sustentadas en el juego para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los niños de la etapa preescolar.

ACTIVIDAD 1: SOCIALIZACIÓN		ESTRATEGIA: Reunión	
Objetivo 1. Sensibilizar a los docentes, sobre la utilización de las actividades sustentadas en el juego para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en los niños de la etapa preescolar.			
Contenido		Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> El juego en el contexto preescolar, el proceso de aprendizaje 		<p>- Inicio Palabras de bienvenida por parte de la Investigadora.</p> <p>- Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> Ponencia “importancia del juego en la enseñanza y aprendizaje” Identificación de las expectativas sobre el uso de las actividades orientadas a mejorar el aprendizaje en los niños. Información teórica práctica sobre: las actividades sustentadas en el juego y su aplicabilidad en la mejora del proceso de aprendizaje en los niños Exposición por parte de la investigadora sobre las actividades sustentadas en el juego y su aplicabilidad en la mejora del proceso de aprendizaje. Realización de trabajo en grupo sobre los contenidos desarrollados. <p>- Cierre Desarrollo de plenaria relacionada con la actividad.</p>	
Recursos		Tiempo	
<ul style="list-style-type: none"> Humanos: docentes, facilitadores e investigadora. Materiales: material bibliográfico, pizarrón, marcadores, láminas, papel bond, Video beam, entre otros. 		- Jornada de 4 horas.	
Lugar		Evaluación	
- Instalaciones: Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi”.		<ul style="list-style-type: none"> Técnica: Observación. Instrumento: Lista de Cotejo Indicadores: Participación, asistencia, interés, relevancia, creatividad, originalidad, uso del tiempo y los recursos. 	
- Responsable: Investigadora			

Nota. Elaboración Propia

Tabla 3.

Estrategias didácticas aplicadas para favorecer el proceso de atención del niño a través del juego.

ACTIVIDAD 2: ATENCIÓN DEL NIÑO		ESTRATEGIA: Juegos	
Objetivo 2. Favorecer el proceso de atención del niño a través del juego.			
Contenido		Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> Juegos del niño Atención del niño 		<p>- Inicio Saludo de Bienvenida por parte de la investigadora.</p> <p>- Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> Explicación a los niños de la actividad. Ordenar los niños en círculo en número par. Instrucciones para el desarrollo del juego. Inicio del juego Miremos nuestra Caras y el juego el cartero. Discusión grupal. <p>- Cierre Plenaria. Evaluación de la actividad.</p>	
Recursos		Tiempo	
<ul style="list-style-type: none"> Humanos: docentes, directivos, padres y representantes, facilitadores e investigadora. Materiales: material bibliográfico, pizarrón, marcadores, láminas, papel bond, Video beam, entre otros. 		- 2 Jornadas de 4 horas.	
Lugar		Evaluación	
- Instalaciones: Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi”.		<ul style="list-style-type: none"> Técnica: Observación. Instrumento: Lista de Cotejo Indicadores: Participación, asistencia, interés, relevancia, creatividad, concentración y comunicación. 	
- Responsable: Investigadora			

Nota. Elaboración Propia

Conclusiones

En función de los planteamientos, fundamentos y los resultados obtenidos, una vez aplicada la propuesta con estrategias didácticas sustentadas en el juego, como uno de los muchos mecanismo que permiten el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los niños, especialmente de los que forman parte del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Juan Bautista Arismendi”, se presentan las siguientes conclusiones:

En primera instancia, se evidenció que existen

debilidades en los docentes, en relación a la efectividad del proceso de aprendizaje de los niños de Educación Inicial, en la etapa preescolar. Asimismo, se hace referencia a la motivación impartida en la planificación de las actividades; donde los docentes, según la información recopilada, demuestran que desconocen aspectos importantes sobre la utilización del juego, como recurso que permiten fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños, pero gracias a la propuesta, tienen un mecanismo para guiarse en futuras planificaciones e incorporar la lúdica en sus actividades didácticas.

Por otro lado, en consideración de los resultados obtenidos y del análisis de los mismos, se desprenden las siguientes recomendaciones: Mantener la ejecución de actividades didácticas sustentadas en el juego, con la finalidad de contribuir a fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños; asimismo, mejorar la calidad del servicio educativo prestado por la institución. En términos generales, el objetivo de la investigación consistió en fomentar o estimular el espíritu de coparticipación de docentes y niños, como un recurso eficaz hacia la consolidación de estrategias didácticas de enseñanza centrada en los juegos, para el logro de un efectivo proceso de aprendizaje, aspecto que exitosamente fue alcanzado, pero no debe quedarse solo allí, sino en la práctica permanente de la docencia.

Finalmente, animar a docentes y niños a usar estrategias didácticas basadas en la lúdica, para otras áreas del conocimiento, de manera que se logre una contribución de los niños, como individuos, implicados en las actividades, optimicen sus experiencias, actitudes y conocimientos.

Referencias

- Balladares, R. (2021). El juego y su metodología. España: Grao.
- Balladares, T. (2020). El juego como recurso didáctico. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Caballero, R. (2021), El juego un recurso fortalecedor del aprendizaje significativo. Barinas: UNELLEZ.
- Cabera, M. (2020) El Juego Como Estrategia De Enseñanza. [Tesis de Grado]. Consejo de Formación en Educación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1628/Iguini%2C%20Y.%2C%20El%20juego.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Camacho, R. (2021). Los juegos como actividad educativa. Formar deleitando. Colombia: Magisterio.
- Colmenares, B. (2020). El juego en el desarrollo del niño. España: Alba.
- Consejo de Educación y Primaria. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP.
- Cruz, D., Paz, M. y Vega, R. (2020) El juego como estrategia didáctica . [Tesis de Grado] Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/15599/1/15599.pdf>
- Domínguez, N. (2019). El Niño y el Juego. Planteamiento Teórico y Aplicaciones Pedagógicas. Paris: UNESCO.
- Esteban, J. (s.f) El juego como estrategia didáctica en la Expresión Plástica. Educación Infantil. [Tesis de Grado] Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1123/TFG-B.53.pdf?sequence=1>

- Ferrero, L. (2018). El juego y la matemática. España: La muralla.
- Huizinga, J. (2000) Homo ludens. Madrid: Alianza.
- Machado, T., y Lugo, R (2019). El aprendizaje en la Educación infantil. España: Narcea.
- Martínez, G. (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona, Octaedro
- Morrison, G. (2019). Educación infantil. México. Pearson Educación.
- Oropeza, N. (2019). Guía para la educación del niño de 2 a 6 años. A ser feliz también aprende. Colombia: Colección saber y superarse.
- Papalia, D (2019). El aprendizaje estratégico. España: Santillana. XXI.
- Puchaicela, D. (2018) El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica “Miguel Riofrío” ciudad de Loja, periodo 2017-2018. [Tesis de Grado] Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20779/1/TESIS%20DANIA%20PUCHAICELA.pdf>
- Sarté, P. (2019). Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil. Argentina: Novedades Educativas.

Pedagogía Crítica: de la teoría a la praxis

Critical Pedagogy: From Theory to Praxis

MARÍA EILEEN CORNEJO ASIN

EIL_AC@HOTMAIL.COM

ORCID: 0009-0007-1570-7921

PSICÓLOGO CLÍNICO, INTEGRANTE. EC - CENTRO PSICOPEDAGÓGICO INTEGRAL.
COORDINADORA DE LA UNIDAD DE BIENESTAR EMOCIONAL Y MENTAL,
ALCALDÍA DE GUAYAQUIL, ECUADOR
DIRECTORA GENERAL DE INTEGRA.EC - CENTRO PSICOPEDAGÓGICO INTEGRAL.

Resumen

A lo largo de la historia de la humanidad la educación ha sido un proceso que ha acompañado la formación del ser humano, permitiendo adaptarse a las condiciones propias de cada contexto. En tanto la pedagogía junto con otras ciencias sociales y humanas juega un papel decisivo en el intento de comprender al hombre en sociedad que requiere escolarizarse para luego ser un sujeto crítico, participativo y constructor de sus conocimientos. En tal sentido, el docente es quien crea las situaciones en su saber para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo como base otras interrelaciones que determinan la praxiología. Ahora bien, hace varias décadas surgió la teoría crítica que da origen a la pedagogía crítica como una mirada que fortalece rasgos del quehacer docente. Desde esta perspectiva, el presente artículo presentado como ensayo tiene por objetivo profundizar la pedagogía crítica y sus relaciones con la praxis docente, definiendo así los retos y desafíos para asumirla como paradigma. A tal fin, la metodología empleada fue la revisión documental a partir de la consideración de literatura especializada que versó sobre concepciones de pedagogía, teoría crítica, pedagogía crítica y praxeología. A manera de conclusión, ajustar la práctica del docente desde el empleo de estos dos poderosos paradigmas favorece el cuestionamiento y la reflexión de los agentes propios de la educación como un hecho con una fuerte función social en favor de la gestión del conocimiento y además beneficia a la emancipación de la conciencia como una de las tantas metas finales de la formación humana.

RECIBIDO: 25/02/24 - ACEPTADO: 26/05/24

Palabras Clave: Ciencias de la educación, teoría de la educación, Pedagogía Crítica, praxis.

Abstract

Education has accompanied humanity throughout its history. Ever since the dawn of mankind, it has provided the means for adjusting to the conditions of each particular situation. Given the decisive role of pedagogy and other social and human sciences in attempting to understand humans within societal contexts and the ensuing schooling required to rear them into critical individuals capable of participating in their knowledge building, it is teachers who, based on the praxeological approach built upon the contributions from related fields, craft the situational settings leading to the conveyance of the teaching and learning process. The present essay aims to provide an immersive account of the decades-long standing Critical Pedagogy as derived from Critical Theory, the influence thereof over teaching praxis and the challenges underlying its assumption as a paradigm. To that end, documentary research was central to the methodological framework through the perusal of specialized literature on the conceptions of pedagogy, critical theory, critical pedagogy and praxeology. The essay concludes by proposing the incorporation of the two aforementioned paradigms into teaching practice in order both to foster an inquisitive and insightful standpoint towards the role of education in strengthening social functioning through knowledge management and to favor the emancipation of consciousness as one of the many teleological goals regarding human development.

Keywords: Education Sciences, Theories of Education, Critical Pedagogy, Teaching Praxis

Pensar y vivir la educación implica entender que es un proceso dependiente de muchos factores, relaciones y actores que a diario la determinan. La pedagogía es una de las tantas disciplinas que permiten el estudio y comprensión de los cambios y dinámicas propias del contexto en materia educativa. Antes de hablar sobre la pedagogía es indispensable precisar algunos conceptos que han estado presentes a lo largo de la humanidad. En correspondencia, Flórez (1994) expresa lo siguiente:

...la pedagogía es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño de estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre. La descripción y explicación de semejante proceso de transición se subordina a la meta de formación de los jóvenes en el sentido de su humanización. (p. 32).

Desde esta mirada, la pedagogía a la par de la educación está presente en toda la evolución del ser humano, y permite que el docente piense en las estrategias, acciones, intervenciones y cualquier otra metodología para favorecer el desarrollo integral de

los educandos. Igualmente, provee de concepciones, modelos y teorías que ayudan a la labor del docente en todo tiempo. En otro orden de ideas, Ugas (2005) considera las siguientes apreciaciones:

(a) La pedagogía como el discurso que expresa los niveles y unidades de significación del proceso escolar.

(b) La pedagogía será la construcción del conocimiento acerca de una práctica diferenciada que analiza y expresa un proceso de/en lo Real.

(c) Es una disciplina que establece límites, contenidos y alcances del proceso escolar.

(d)...Es una técnica que se agota en sí misma y, por ende, es aplicación de teorías, normas y principios de otras disciplinas, con lo cual su estatuto teórico toma otra dirección, el «objeto» pasó a ser la ciencia misma... (p.112).

La pedagogía implica la consolidación y revisión constante de los discursos de los

maestros para describir y contextualizar los procesos que emergen desde la educación. Es una invitación constante para darle significados y valor a las prácticas pedagógicas que aportan origen a intervenciones pensadas que surgen y son respuesta a situaciones específicas donde el fin no sólo es didáctico, también la mirada es la transformación de los sujetos.

Así mismo, en la pedagogía hay fines, intenciones, propósitos y objetivos que son definidos en los programas educativos y en las diferentes políticas educativas que orientan la labor docente.

Es importante destacar, el carácter práctico que tiene la pedagogía y como otras ciencias y disciplinas la complementan para redefinir nuevas rutas en favor de su construcción, es decir no se puede observar el fenómeno educativo desde una sola perspectiva, hay que considerar todas las miradas de las áreas del conocimiento para hallar respuesta ante los factores, comportamientos, dinámicas e incluso desafíos que se desprenden del acto educativo pensando en el sujeto que se forma a lo largo de la vida. Ahora bien, en palabras de Juliao (2014) se confirma lo expresado previamente:

La pedagogía se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica socioeducativa- que es siempre una práctica interactiva- y del diálogo de esta con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo, buscando siempre generar alternativas e innovaciones educativas, es decir, otra educación. (p.11)

No hay duda del carácter interdisciplinario que tiene la pedagogía para atender con una mirada reflexiva y crítica las prácticas educativas de los docentes. Ahora el reto mayor, es que el profesional de la educación con todo ese marco de conceptos, nociones, perspectivas y sobre todo teorías pueda apropiarse de procesos para transformar la realidad y lograr educar. En este mismo orden

de ideas, Abraham (2017) explica:

La pedagogía es la disciplina que reflexiona, estudia e interviene sobre ese proceso educativo de manera global e integral (a nivel del proyecto educativo y de su gestión de la cultura escolar, del debate curricular, de la evaluación, etc.) (p.121).

Por cierto, hay temas que son necesarios dentro de la pedagogía y estos tienen que ver con currículum, la formación del ser humano, el alcance de la educación, el uso de tecnologías e innovaciones educativas, evaluación de políticas educativas, la formación docente, la administración educacional, los procesos de planificación y evaluación, el docente como agente de cambio, planes, programas y servicios de apoyo, niveles y modalidades, entre otros. Ahora bien, lo interesante de todas estas temáticas es que surgen en la práctica, en el discurso de los docentes quienes promueven la reflexión y sistematizan todas sus acciones.

Volviendo la mirada, en el siglo XX, específicamente en la década de los años veinte se crea la Escuela de Frankfurt y de allí nace la teoría crítica y progresivamente ésta ha incidido en la manera como se lleva a cabo la pedagogía, quizás la mayor inquietud se encuentra en Horkheimer (2003) quien precisa “la teoría crítica responde a la noción de hombre y de naturaleza ya presente en las ciencias y en la experiencia histórica” (p.256). Por consiguiente, esta teoría junto a la pedagogía van develando nuevas concepciones entorno a lo que es el hombre, sus actuaciones dentro de un contexto determinado, e intenta comprenderlo en esas dinámicas.

Es necesario considerar que la pedagogía se ha adaptado progresivamente a los cambios sociales, económicos, políticos, históricos y culturales. Por lo tanto estas nuevas exigencias demandan situaciones en lo educativo y la manera como se concreta la pedagogía, teniendo como base filosófica la teoría crítica que busca la formación del hombre donde prevalezca la cultura

como principal medio de transformación, considerando el reconocimiento de la libertad y el acto creador en su propia realidad.

Sobre la base de estas premisas, Marx es uno de los principales referentes dentro de la pedagogía y teoría crítica y en palabras de Murueta (2007) explica lo siguiente:

El perfil del hombre que Marx plantea está constituido básicamente por rasgos: las cualidades de la conciencia, del trabajo, de lo social, de lo histórico, de lo universal, de la libertad y de la totalidad, que se presentan en el hombre de manera conjunta, pues coinciden en un todo... (p.83)

Sencillamente, el educador con esta mirada teórica ofrece en su práctica docente experiencias donde el estudiante debe ser más activo y protagonista de sus propios procesos y todas las dinámicas naturales que se dan en el plano social, histórico y cultural forman parte de la cosmovisión del sujeto. El proceso de transformación no es sólo personal también se da en el contexto, a partir de la interrelaciones que se establece entre hombre y sociedad, hay conciencia de la plena existencia y construcción permanente de sus saberes.

Ahora bien, considerar todos estos elementos implica entender que el Estado tiene una gran responsabilidad con la educación y debe crear las condiciones para garantizar el logro de estos propósitos. Así mismo, el docente asume en su praxis la pedagogía crítica como norte para analizar y sustentar sus actuaciones con concepciones distintas sobre lo que es formar a la sociedad. Al respecto, cuando se habla de la pedagogía crítica, el mismo autor Juliao (2014) considera:

...se entiende como una propuesta educativa que pretende ayudar a los estudiantes a cuestionar y cuestionarse, además de desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan; es decir, es una teoría y práctica (una praxis) en la que los sujetos adquieren una conciencia crítica. (p.12)

El maestro cuando asume la pedagogía crítica como base teórica y práctica de su quehacer docente interviene con estrategias que le permitan la reflexión y el cuestionamiento como un proceso indispensable en favor de la construcción de los conocimientos. Además esta forma de hacer educación en su meta principal es lograr la concientización sobre todos aquellos esquemas mentales que dominan al sujeto en formación y que pueden ser modificados en un contexto educativo enriquecedor de experiencias, aprendizajes y buenas prácticas educativas. Paralelamente, Ramírez (2008) explica la pedagogía crítica como:

...el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios... De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento se convierte en fuerza social. (p.2)

En este mismo orden de ideas, la formación sigue siendo la intención más importante de la pedagogía crítica, pero se requiere responder a varios elementos que la determinan, entre ellos ¿Para quién están dirigidas las prácticas educativas? ¿Por qué es necesario formar a estos sujetos?, ¿Por qué es importante dar estos contenidos expresados en el currículo? ¿Cómo se puede lograr estos fines, intenciones y propósitos expresados en los programas educativos? ¿Cómo pensar y hacer didáctica para formar al sujeto? ¿Cómo va a hacer la actuación del estudiante a partir de las estrategias empleadas por el docente? ¿Cuándo es el momento dentro de la práctica pedagógica para enseñar ese conocimiento? ¿Cuándo y dónde aplicará esos conocimientos y experiencias alcanzadas en la formación?, entre otras.

Las tareas del docente no finalizan con el acto didáctico sustentado sólo con la planificación y evaluación como procesos fundamentales

en favor de la formación; la reflexión del docente y de quienes son actores críticos del proceso es permanente para mejorar las prácticas de los docentes gestionando procesos más conscientes que beneficien a los educandos indistintamente del nivel en que se encuentren.

Es importante destacar, que la pedagogía crítica como paradigma educativo posee algunos elementos que la caracterizan, según Bazán (2002) explica:

(a) Conocimiento e interés son inseparables, (b) La conciencia es el lugar de construcción de la realidad, (c) La conciencia debe emanciparse, (d) La emancipación implica transformación y democratización de las prácticas pedagógicas, (d) las nuevas prácticas pedagógicas es la reflexividad del docente... (p. 56-57)

Hay variedad de elementos que constituyen la pedagogía crítica para crear una visión integral de lo que es la educación, cada uno suma al entendimiento de las prácticas educativas y más del contexto donde se materializan tales procesos. Con base al conocimiento e interés, no se puede hablar de experiencias, eventos, intervenciones educativas y valores, carentes de un sentido, puesto que debe prevalecer un carácter práctico y el fin que es empoderar a los actores educativos y hacerlos muchos más conscientes de lo que aprenden y como lo logran.

Del mismo modo, la realidad donde se educa y sus actores tienen de fondo un contexto rico en aspectos culturales, procesos sociales, valores, eventos históricos, aplicación de la tecnología, creencias y formas de percibir donde la condición humana evoluciona en medio de esa cosmovisión y dinámicas, de allí la importancia de la construcción de la conciencia sobre el escenario educativo.

No hay que perder de vista, que el fin último de la pedagogía es lograr emancipar la conciencia de los seres humanos, hacerlos mucho más críticos, agentes de cambios y transformadores de la realidad, esto aplica

con docentes, estudiantes y todo aquel involucrado en el proceso. Desde esta visión es indispensable transformar, renovar, cambiar y modificar las prácticas pedagógicas, esto implica en la mayoría de los casos reflexión y repensar las formas en que se hace la práctica pedagógica y si realmente se logran las expectativas educativas determinadas en los programas educativos.

Igualmente, para poder hacer pedagogía crítica se requiere de la participación de todos los actores educativos involucrados, de la toma de decisiones pero sobre todo de procesos de consenso en fin de establecer los propósitos y formas de trabajo, esto es parte de la función social y educativa de las instituciones educativas con este paradigma.

Ahora bien, la base de todo este cambio está en las prácticas pedagógicas y la capacidad que tiene el docente para repensar la teoría y la vinculación con las estrategias, actividades y acciones que emprende que no sólo es lo educativo, también la comprensión de la realidad y lo que hace en ella.

No cabe duda, que la pedagogía crítica busca la transformación educativa en la praxis; en este orden de ideas la gran pregunta sería: ¿Qué es esa praxis y qué relaciones tiene con la praxiología? Con respecto a estas nociones, Juliao (2017) explica:

La praxeología no es tanto la conceptualización de una práctica cuanto la creación de un nuevo saber emanado de dicha práctica; no se trata de una "logopraxis" (como si el profesional que reflexiona su práctica estuviera a las órdenes del lógico) ni de una recuperación de la praxis por el logos. Se trata más bien de una activación de los saberes y conocimientos propios de la praxis. Por eso, el enfoque praxeológico tiene sus fundamentos en la naturaleza misma de la praxis (actividad sensata con miras a un resultado), en la competencia del actor para construir su propio actuar, convirtiéndose en autor, y en las limitaciones inherentes al contexto o las situaciones implicadas. (p. 43)

En relación con la praxis es esa práctica que está unida al saber en este caso de los docentes, es poder definir, describir y explicar lo que hacen; en medio de esa realidad permanente que es dinámica hay un profesional de la educación creando conocimientos, aprendizajes, desafiando sus propias creencias, disociando los fundamentos de las teorías pedagógicas, psicológicas, filosóficas y antropológicas con el contexto donde forma.

Así pues, el docente es uno de los principales actores dentro de la pedagogía crítica, es quien construye su propia carrera como formador, sabe reconocer las características y naturaleza del contexto donde labora. Por esta razón, las formas de intervención del educador están relacionadas con una serie de factores que entretujan a la sociedad.

Definitivamente, la praxeología es motivo de interés en la pedagogía crítica, en la medida que la nutre y busca al mismo tiempo hacer consciencia en los agentes que hacen posible la formación del ser humano. Con el desarrollo de un enfoque praxeológico se busca considerar las intenciones de las buenas prácticas pedagógicas, es reconciliar la teoría con la práctica para redefinirla, hay una acción del docente materializada en una serie de experiencias, valores, cosmovisiones, actitudes, competencias, habilidades que nutren el saber y la propia identidad del educador.

No hay que perder de vista, que toda acción o praxis del docente puede tener diferentes significaciones, todas se ajustan a condiciones de tiempo y espacio que trae como consecuencia un resultado, una meta educativa, el logro de un fin, entre otros. La pedagogía crítica conjuntamente con la praxeología dan visibilidad y sentido a lo que es la educación que se lleva a cabo en las escuelas, colegios y otras instituciones educativas donde predomina lo humano, los actores son valiosos en esta hazaña importante en la sociedad y redefinen sus actos, formas de intervención y constructores

consciente del quehacer pedagógico.

A manera de conclusión, aunque la pedagogía tenga diversas concepciones que continuarán evolucionando tomando insumos a la par del desarrollo de la sociedad y las exigencias del ser humano, siempre habrá un momento para hacer instrospección y analizar el acto docente, los desafíos, retos, intenciones, procesos, cambios, valores, perspectivas, escenarios, experiencias, formas de construcción del saber y desarrollo de la praxis para sistematizar y dar visibilidad a esas actuaciones.

La labor docente se alimenta de la interdisciplinariedad para entender este proceso como un fenómeno cuyos análisis tiene una visión mucho más amplia, puesto que se trata del ser humano que se forma, esto amerita entender lo biopsicosocial, aunque en esta perspectiva el escolar responde también a ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones, la curiosidad por aprender y la imaginación.

Finalmente, entender la función de la pedagogía crítica es emancipar al docente, empoderar y reconocer a los sujetos en su esencia, en las formas de llevar a la práctica sus saberes, valores, ideologías, rescatar la innovación como parte de las transformaciones necesarias para lograr un mejor alcance pensando en el fin perdurable de la educación que es la formación de los sujetos.

Referencias

- Abraham, N. (2017). Pedagogía, Saber Pedagógico: Pedagogía, Saber Pedagógico y Prácticas Educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Revista de Pedagogía Crítica [Revista en Línea]*, 8. Disponible DOI: 119. 10.25074/07195532.7.474.
- Bazán, D. (2002). Pedagogía: Pedagogía Social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire. [Revista en Línea]*. 1. Disponible: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/issue/view/86> [Consulta: 2024, febrero 13].
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill: Bogotá.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Juliao V., C. G. (2017). *La cuestión del método en la pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Dirección de Investigaciones: Bogotá.
- Juliao V., C. G. (Comp.). (2014). *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro de Pensamiento Humano y Social.
- Murueta, M. E. (2007). *Educación en cuatro tiempos Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche Interpretados para el siglo XXI*. México: Amapsi Editorial.
- Ramírez B., R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. *Revista Pedagógica [Revista en Línea]*, 2 Disponible: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6109/5065> [Consulta: 2018, mayo 19]
- Ugas F., G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales, Táchira: Venezuela.

Para educar: la hominización vista desde el arte.

Una aproximación al homo en sus orígenes creativo-artísticos.

An Artistic Look into Hominization:
Discovering the Creative and Artistic Origins of the Homo Creator

LUIS ALFONSO RODRÍGUEZ CARRERO
ALFONSORODRIGUEZ80@GMAIL.COM
ORCID: 0000-0001-6221-8222

DECANO VICERRECTOR NURAGO - DIRECTOR DE LA UNIDAD DE GESTIÓN DE INTANGIBLES
-DIRECTOR DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PROPIEDAD INTELECTUAL (CIPI) -
PROFESOR DE LA FACULTAD DE ARTES VISUALES, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Resumen

El proceso de hominización desde una visión artística permite encontrarnos con aquellos bienes culturales, tanto muebles como inmuebles, que se produjeron en la Prehistoria y que definen sus orígenes creativo-artísticos. Los bienes materiales prehistóricos fueron concebidos como proyección de la invención y que la humanidad los ha valorado en gran medida como obras de arte. De ese modo, la presente investigación documental incursiona en la descripción, comparación y análisis. Desde la descripción de las técnicas, herramientas, colores y materiales empleados en los bienes se evidencia contraposiciones y mal uso del vocablo técnico. En la comparación entre los prehistoriadores que han incursionado en la investigación se confrontan las posturas y se toma criterio de selección o adaptación. En la interpretación se adentra en el homo creator, para concluir que, el ser humano es un creador por excelencia; pero que, en cada sociedad particular esos humanos reunidos autocrean o recrean productos que son referencia al pasar del tiempo y al ser clasificados esos bienes por los especialistas de las distintas áreas del conocimiento, son referentes de obras de arte.

RECIBIDO: 06/03/2024 - ACEPTADO: 28/06/2024

Palabras Clave: Objetos, creación, arte, técnicas, herramientas, materiales.

Abstract:

Acknowledging the hominization process from an artistic standpoint enables the rediscovery of movable and immovable cultural assets produced during Prehistory, all while defining their creative and artistic origins as projections of invention whose appraisal by contemporary mankind is mostly tantamount to invaluable works of art. Therefore, the present paper aims to define, compare and analyze such contributions and their appreciations by describing the techniques, tools, colors and materials used in those assets as we uncover contrapositions and assess the misuse of technical terms germane to them; by contrasting the oft-opposing postulates from across different experts, thereby informing the adoption of criteria of selection and adaptation; and, in closing, by interpreting that the creative nature of human beings is present from the onset, as evinced in the so-called Homo Creator, and that it is particularly manifest in individuals who come together across all societies in order to share creations and recreations that set a precedent, which upon being scrutinized and classified by specialists stemming from diverse fields, becomes an artistic referent

Keywords: Objects, Creation, Artworks, Techniques, Tools, Materials.

Para educar: la hominización vista desde el arte. Una aproximación al homo en sus orígenes creativo-artísticos.

Notas preliminares.

El título presentado para la investigación nos adentra en uno de los momentos más complejo y difíciles de entender en la vida humana, nuestro origen de *antropo*, que nos nomina como homo, por ello tomamos prestada la voz que refiere Morin (2005) de hominización, para definir el ser del proceso evolutivo entre el primate y el humano que da origen al *homo sapiens*; pero que, no tiene una fecha exacta de nacimiento. Acompañando a ese término en el título aparece la palabra vista, con la cual captamos lo tangible a través del ojo que observa aquello que queda en la memoria por su valor histórico, artístico, estético y social, reconocido como arte y con lo cual se cierra el título, para centrarnos en las huellas creativas de ese primer *homo*. Así, la comprensión de los orígenes del ser humano implica tener un conocimiento amplio y diverso, pretensiones que no buscamos. El enfoque a presentar se inclina por una descripción de los objetos que origina ese ser humano en el lapso que comprende desde el génesis de la especie hasta la aparición de la

escritura y la valoración para con esos objetos por concedores o estudiosos del tema, confrontando distintas posturas teóricas que reflejan la diversidad de interpretaciones; pero, fundamentalmente su aporte al reconocimiento del *homo creator*.

Partiendo de esas consideraciones nos adentraremos en el lapso estipulado por la mayoría de los estudiosos de la vida en la tierra, que abarca desde hace aproximadamente 2.5 millones de años (Morin, 2005) y el cual ha servido para estructurar dos grandes etapas para la comprensión del arte: el Paleolítico y el Neolítico, con una sub-etapa o etapa intermedia, conocida como Epipaleolítico, desde la visión eurocéntrica. Esos referentes, establecidos la mayoría de las veces por cambios geológicos, antropo-sociales y artísticos, no se generan de la misma manera y al mismo tiempo en el globo terráqueo, propiciando cronologías de origen diverso, según el continente. La humanidad tiene su origen, de acuerdo con los estudiosos, en el continente africano; luego, en Asia y Europa, y más tarde, en el Hemisferio Sur. La datación del origen de la humanidad, según los espacios geográficos, permite que hagamos énfasis para la investigación en el arte prehistórico del territorio europeo, sin por esto descartar la importancia de la producción artística generada en otras latitudes.

Un acercamiento al arte de la prehistoria nos permitirá cotejar cronologías clasificatorias de compiladores de ese período histórico, confrontándolas a su vez esas cronologías con los postulados de Morin (2005), que lleven a exponer el porqué de dichas clasificaciones, para posteriormente fijarnos en los objetos del arte, sin crear distinciones entre artefactos utilitarios y obras de arte; siendo que, para el momento histórico en estudio todas estas piezas constituyen un baluarte para la humanidad y han sido reconocidas como piezas con valor trascendente. Desde la valorización antro-po-sociológica hasta el reconocimiento de los hechos geológicos y geográficos se llega al encuentro con los materiales, las técnicas, las herramientas y el producto cultural en su contexto humano.

La forma propuesta para ver y comprender el arte de la Prehistoria consolida un mejor acercamiento al objeto y a su vez crea los vínculos necesarios con disciplinas creativas, entre ellas las Artes Visuales, las Artes Escénicas, el Diseño Gráfico, el Diseño Industrial, la Arquitectura, por mencionar algunas; puesto que, se expone la necesidad de encontrarse con expresiones remotas, visionar técnicas aplicadas y recrear el objeto a las nuevas tendencias, hechos en boga en los tiempos actuales, tal como lo señala Moscovici (1996); siendo que, la Ciencia ha sido replanteada y hoy confluye el mundo externo, la naturaleza y el humano con sus acciones, por ende, esa nueva forma de percibir el mundo está cargada de ficción; pero que, esa ficción, no responde a la irreal, sino que *“...es tiempo de decir sin vacilación que conocer es inventar”* (p. 133).

En el cotejo de los postulados se refleja de igual modo el valor agregado de lo indisoluble de la Ciencia; puesto que, vemos como la naturaleza del entorno y la humanidad son una sola realidad que se transforma en su desarrollo cronológico; pero que, desde las impresiones de Moscovici (1996) la disciplinariedad segrega para describir desde campos particulares, expresiones que se pueden leer en el mismo, acarreado

tal como se percibe a continuación campos muy específicos que dejan en algunas oportunidades vacíos desde los ámbitos geográficos, humanos, históricos, creativos, técnicos, referenciales, tratando de abordar una realidad y siendo fundamental en el fortalecimiento del conocimiento miradas holísticas y sintagmáticas (Hurtado de Barrera, 2010).

Incertidumbre de origen del humano y del arte.

La producción de objetos creados en la Prehistoria debió ser continua, tal como se observa en la serie de piezas encontradas y catalogadas de las distintas etapas que la constituyen; sin embargo, la revalorización de esos productos en la cultura y la inserción en el conocimiento como referente de identidad de una etapa del actuar social más remoto del homo es tardío. Milicua (1992) afirma que, la admiración de los espacios que ocuparon los primeros pobladores humanos se expresa en Europa en el siglo XVIII, tal es el caso de la Cueva de Niaux; aunque, desconociendo que podían mostrar y referenciar las representaciones allí plasmadas.

El siglo XIX es el momento de afianzar distintas propuestas teóricas sobre esos bienes de los primeros humanos, causando en oportunidades grandes controversias. Entre 1833 y 1834 los descubridores de Veyrier, cerca de Ginebra, Suiza y de Savigne, Francia, se atrevieron a señalar que, los bienes encontrados eran de origen celta; mientras que, el prehistoriador Jens Jacob Asmussen Worsaae (1821-1885) solo se refirió a esos objetos como no procedentes de Egipto, Babilonia o Grecia. Esa incertidumbre de origen tiene sus primeros resultados al continuar apareciendo nuevos objetos, que llevaron a confirmar la presencia de la capacidad figurativa del ser humano en la época glacial.

En la segunda mitad del siglo XIX el interés por el origen de la hominización y por consiguiente la producción artística se

profundizó. Los estudios de Jacques Boucher de Crèvecœur de Perthes (1788-1868), señalan la presencia del humano durante el pleistoceno (1.12 millones de años), a través de útiles de piedra encontrados cerca del valle del Somme, lo cual le permitió a Eduardo Lartet (1801-1871) y Henry Christy (1818-1865) darle curso a esos estudios y proponer el primero de éstos la división del Paleolítico, según los estratos de fósiles que se fueron encontrando y clasificando tal como se conoce en la actualidad, redefine así la clasificación existente de este período de la historia (Ayarzagüena, 1998), propuesta que surge según Alonso (1999) por los alemanes Daneil y Lisch y el danés Thomsen, quienes planteaban las edades de piedra, bronce e hierro, como sistema clasificadorio.

Los planteamientos en auge acerca de esa realidad poco conocida llevaron a que en 1867 en la Exposición Universal de París se abriese una sección que se denominó Arte Prehistórico, consolidando las primeras bases expositivas para la creación plástica de ese período de la humanidad. Hasta después de esa segunda mitad del siglo XIX las manifestaciones artísticas identificadas del Paleolítico y en general del Arte Prehistórico

servían para fundamentar y sustentar la presencia de animales en extinción. No obstante, con el lanzamiento hipotético planteado por Marcelino de Sainz Sautuola (1931-1888) y su hija María, en 1879, con el descubrimiento de los “toros pintados” de la Cueva de Altamira, redimensionó el interés por dicha producción, aunque al principio sin ninguna credibilidad por los científicos del momento, tales como Cartailhac y Mortillet, quienes consideraron eso como una burla a la Ciencia.

En 1895, en la Cueva de Mouthe, en la Dornoña Francesa, Émile Rivière (1835-1922) se encontró con los bisontes grabados y al publicar el descubrimiento la controversia resurge; pero esta vez las investigaciones se profundizaron y el descubrimiento de otros sitios, como las Cuevas de Las Combarelles y Font de Gaume, en el año de 1901, llevaron al reconocimiento por parte de la ciencia oficial del arte Paleolítico, y con esto el surgimiento de una disciplina que surge en el siglo XX, surgiendo cada vez sitios más emblemáticos que nos recuerdan nuestros orígenes humanos y creándose otros para el resguardo de esos bienes de la humanidad, tal como se muestra a continuación (ver: Cuadro N 01).

Objeto en sitio	País	Datación de Origen	Datación del Hallazgo	Descubridor(es)	Espacio de resguardo
Cueva de Mas d' Azil	Francia	Paleolítico Superior, 12000 al 9500 a.C.	Siglo III	Cristianos del Siglo III d.C., Cataros del Siglo VIII d.C. Protestantes del Siglo XVII	Museo Jurásico de Asturias, España.
Abrigo rocoso de La Magdelaine	Francia	Paleolítico Superior, 15000 al 8000 a.C.	1863	Eduoard Lartetde (1863 a 1865)	Museo de Aquitania, Burdeos, Francia.
Cueva de Altamira	España	Paleolítico Superior, 35000 al 13000 a.C.	1868	Modesto Cubillan y Marcelino Sanz de Sautuola	Museo de Brno, República Checa
Cueva de Mouthe	Francia	Paleolítico Superior	1894	Marcelino Sanz de Sautuola (1894)/ Emile Rivière (1895)	Museo Civico, Reggio Emilia, Roma, Italia.
Cueva de la Font de Gaume	Francia	Paleolítico Superior, 13500 al 8500 a.C.	1901	Denis Peyrony, Henric Breuhil, Louis Capital (1901)/ F. Prat (1958 a 1964 y 1967)	Museo Arqueológico Provincial de Asturias, España.
Cueva El Castillo	España	Paleolítico	1903	Hemilio Alcalde (1903)	Museo Nacional de Altamira, España.
Cueva de Pech Merle	Francia	Paleolítico	1906	Henri Redon y Touzery (1906-1914)/ André David, Martha y Henri Dutertre (1922), Amédée Lemozi, André Leroi-Gourhan y Michel Lorblanchet	Museo de Siyasa, Murcia, España.
Cueva de Neux	Francia	Paleolítico Superior, 11500 al 10500 a.C.	1906	Capitán Molar y su hijo (1906), H. Breuhil y E. de Cartailhac (1907), Mandeman (1925).	Museo de L'Homme, Paris, Francia
Cueva de Ardales	España	Paleolítico Superior, 30000 al 8000 a.C.	1918	H. Breuil Miguel Sich (1918)	Museo Nacional de Arte de Cataluña, España.
Cueva de Laxcau	Francia	Paleolítico Superior, 15000 al 9000 a.C.	1940	Marcel Rividat Jacques Marsal, George Agnel y Simon Coencas (1940)	Museo Arqueológico Nacional de Paris, Francia.
Cueva de Vilhonneur	Francia	Paleolítico Superior, 27000 al 25000 a.C.	2006	Grupo de expertos	Museo de Nitra, España.

Cuadro N 01

Geohistoria. Principales lugares de resguardo del Arte Prehistórico.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Entre los primeros humanos y sus obras, el arte Paleolítico.

El reconocimiento de la producción artística generada en esa etapa de la humanidad, responde al desarrollo creativo y expresivo de forma tangible, denominado Paleolítico, por estar enmarcado en la Edad de Piedra, que abarca en la Prehistoria el desarrollo cultural más extenso y antiguo, veamos de ese modo sus desarrollos cronológicos.

El período más largo clasificado en desarrollos cronológicos.

Comprende aproximadamente desde 2.5 millones de años hasta el año 10.000 a.C., estratificándose en tres grandes desarrollos, que se han definido a modo de consenso, entre los que destacan Ramírez (1996), Navarro (1996) Honour y Fleming (1987) y Morin (2005):

Paleolítico inferior: abarca desde los 2.5 millones de años hasta el 125.000 a.C., desarrollándose el llamado *homo habilis* y el *homo erectus*, elaborando instrumentos toscos, donde destacan las hachas de mano o bifaces.

Paleolítico medio: se origina aproximadamente entre el 125.000 a. C., hasta el 40.000 a. C., desarrollándose en Europa el llamado *homo neanderthal*, y teniendo

origen el desarrollo de instrumentos con finalidades específicas, lo que se considera como un mejoramiento de la técnica para la funcionalidad en la tipología lítica; sin embargo, Morin (2005) identifica en ese desarrollo al *homo sapiens*, con una datación entre el 100.000 y 50.000 a.C.

Paleolítico superior: comprende el desarrollo que va aproximadamente entre el 40.000 a.C. hasta el 10.000 a.C., es donde tiene origen el llamado *homo sapiens sapiens*, quien desarrolla una industria lítica bastante elaborada, caracterizada por su precisión y especialización, además del empleo de otros materiales como el hueso.

Esos tres desarrollos humanos definidos por prehistoriadores en la etapa conocida como Paleolítico expresan una forma de mostrar resultados de manera general; aunque, ya nuevas propuestas refieren que esas clasificaciones pueden verse interferida por el marco geográfico y el marco cronológico, tal como lo plantea Triadó (1999), quien expone que el arte Paleolítico no es territorialmente uniforme, que las representaciones son objeto de ratificaciones continuas y que su mayor representación se encuentra en el continente europeo, resaltando las siguientes zonas (ver: Cuadro N 02):

Zonas	Lugares
Península Ibérica	Asturias, Cantabria y País Vasco.
Centro y Sur de Francia	Pirineos centrales y occidentales, el Perigord y el Quercy
Sur de la Península Itálica	Levanzo, Romanelli, Addaura, entre otros.

Cuadro N 02.

Zonas representativas del continente europeo.
Tomado de: Triadó (1999).

En medio de ese contexto, se observa en las propuestas clasificatorias la presencia del desarrollo de la actividad creativa en el llamado Paleolítico Superior, que por la particularidad presente en Europa ha sido clasificado en sus primeros estudios

de un modo diferencial, destacando los planteamientos de H. Breuil, y de A. Leroi-Gourhan, referidos igualmente por Triadó (1999), quien realiza un estudio comparativo. (Ver Cuadro N° 03).

POSTULADOS TEÓRICAS	
H. Breuil	A. Leroi- Gourhan
<p>Propuesta cronológica: Estudio de las superposiciones. Diseño de cronología: Dos grandes ciclos evolutivos</p> <p>1.- Auriñaco- perigordienne (40000- 17000 a.C.) Trazos e imágenes simples y culminando con figuras bicromas</p> <p>2.- So lutreo-magdalaniense (17000- 10000 a.C.) Trazos e imágenes simples y culminando con figuras policromas</p> <p>Acuñamiento de conceptos: Perspectiva torcida: <i>“técnica mediante la cual las partes más significativas del animal, sean cuernos, astas o pezuñas, se realizan desde una visión frontal, contrariamente al resto del animal que se ejecuta de perfil”</i> (pp. 8-9).</p>	<p>Propuesta cronológica: Estudio estilístico comparativo entre el arte mobiliario y el arte parietal. Diseño de cronología: Cuatro períodos:</p> <p>Período I: (manifestaciones anteriores al 23000 a.C.) etapa prefigurativa y sin decoración parietal.</p> <p>Período II: (23000-17000 a.C.), presencia de la realización del perfil de las figuras a través de la línea cérvico-dorsal, que consiste en un trazo sinuoso que recoge las principales características del animal.</p> <p>Período III: (17000-14000 a.C.), utilización de la línea cérvico-dorsal, pero con mayor realismo y mayor definición de los detalles de la imagen.</p> <p>Período IV: (14000 ó 13000 al 10000 a.C.), comprende dos estilos:</p> <p>Estilo IV antiguo: que se distingue por acrecentar el realismo de las figuras en base al desarrollo de detalles, utilizando el sombreado. Estilo IV reciente: abandono de la línea cérvico-dorsal, y planteamiento de la figura como si se tratara de imágenes fotográficas, realismo que se concreta en el uso de proporciones reales y la aparición del movimiento.</p>

Cuadro N 03.

Cuadro comparativo entre los postulados teóricos planteados por H. Breuil y A. Leroi Goruhan. Tomado de: Triadó (1999).

Bienes inmuebles y muebles.

La comprensión del arte que se genera durante el Paleolítico es preciso revisarla desde los orígenes, reconociendo así la capacidad de inventiva del homo y su respectivo desarrollo en el tiempo. Para tal fin, sustentándonos en los postulados de clasificación que se plantean en la Historia del

Arte desde disciplinas auxiliares y expuestas anteriormente, nos enfocaremos en describir de forma sistemática materiales, técnicas, colores y herramientas, empleadas tanto en el arte decorativo, como en el utilitario y funcional. Veamos.

Paredes pintadas o arte parietal.

En lo que respecta a la pintura, como arte bidimensional en muros, en la cual los colores juegan un papel primordial, por ser los elementos determinantes de la composición, se han definido paletas cromáticas específicas que diferencian cada etapa, según el valorativo del autor. Honour y Fleming (1987) caracterizan esa etapa el Paleolítico con los pigmentos rojos, negros y amarillos, postura que mantiene Triadó (1999), llegando a afirmar que esos pigmentos se logran por la combinación de tierras y minerales de tonos distintos; aunque, difiere ese autor del anterior en cuanto al color amarillo; puesto que, para Triadó el ocre aparece entre uno de los más recurrentes. Por su parte, Cirlot (1969) menciona los cuatro colores como propios del período. Alonso (1999) profundizando en las sub-etapas y los materiales empleados para la conformación de los colores, nos remite al Paleolítico superior como la sub-etapa en que tiene mayor profusión ese trabajo en las cavernas, originando los colores con pigmentos naturales machacado en morteros de cuarcita, con los cuales se obtenían el ocre, el rojo, el pardo oscuro, el caolín y la caliza blanca, los óxidos de hierro, (limonita y hematites) para los tonos naranja y rojo claro, el carbón vegetal y el bióxido de manganeso, para el negro, y como aglutinantes el agua, la grasa animal o vegetal, ciertas resinas y la cola de pescado. Resalta así que, esos colores son procedentes ya desde sus orígenes de materia orgánica mineral, vegetal y animal.

La referencia al color nos remite a las herramientas utilizadas para la aplicación del mismo en los muros o rocas, según los objetos encontrados e hipótesis descritas por los autores. Ramírez (1996) concibe la aplicación del color directamente en seco, en líquido, a dedo o con pincel. Esa propuesta es reforzada por Triadó (1999), quien afirma que, además se aplicaba mediante pinceles, tampones, espátulas y esponjas. Sin embargo, debemos referir que muchos de esos términos forman parte del lenguaje técnico contemporáneo,

que puede traer confusiones; pues aquello que definen como pinceles realmente era crin de animales y en algunas oportunidades cabellos humanos; al igual que con las denominadas espátulas, que realmente eran conchas marinas o simplemente rocas que servían para la aplicación del color.

Esos medios de elaboración de la obra plástica llevan a mencionar ciertas técnicas, que aún en la actualidad tienen vigencia, refiriendo Milicua (1992), entre las más antigua la aplicación con la propia mano, donde expandían el pigmento con los dedos, haciendo surgir líneas y formas, hasta la concepción del pincelado, que se logró con crin de caballo, y el soplado, que consiste en esparcir con sopladores el color sobre la piedra. Otra técnica aplicada es la del lavado y raspado, ésta utilizada escasamente, consiste en lavar y raspar, como su nombre lo indica ciertas zonas de la pintura para suavizar los contornos y lograr efectos de color más armonioso.

La aproximación al empleo de colores, herramientas y técnicas en la conformación del arte pictórico Paleolítico, nos hace interrogarnos acerca de las temáticas representadas, como medio creativo y de invención. Es de resaltar que, el tema de mayor difusión son las representaciones zoomorfas o tal como las llama Cirlot (1969) figuraciones animalísticas, destacando dentro de las más habituales el caballo, que según el autor eran de menor tamaño a los actuales y cuando eran representados se mostraban con vientre redondeado y más lumínico que el resto del cuerpo, patas cortas y esbeltas, con crin erguida y asexuados, escasamente se representaban los asnos, especies muy comunes en la época. Milicua (1992) refiere que el tema de los caballos corresponde a un tercio de todas las obras encontradas hasta el momento. En continuidad de representación aparecen los bóvidos, y de esos, con mayor énfasis, los bisontes, que se distinguen por los cuernos proyectados hacia arriba, con una ligera curva en s, por el perfil de la cabeza y giba unidas casi en una curva continua

y los uros, animal esbelto, con grandes cuernos curvados hacia fuera y hacia la parte delantera. En menor número, están los ciervos, mamut y cabras, siendo los primeros de estos representados con distinción de sexo. Otras especies que aparecen en el arte parietal, en menor profusión, son el reno, el oso pardo, el león de las cavernas y el rinoceronte lanudo.

Primeros artefactos, primeros objetos convertidos en arte.

La particularidad de esas manifestaciones artísticas se encuentra en su condición de ser piezas exentas; por tanto, limitadas por un perímetro que condiciona la representación, sin embargo, en la escultura aparece el bajo y alto relieve, que en la mayoría de las oportunidades generan una vinculación con la

pintura, por estar inscriptos esos registros en referentes parietales y, en consecuencia, sin enmarcación; aunque, según Ramírez (1996), si elegidos por su formato y ubicación.

Luego de delimitar de esas manifestaciones del arte, se exponen los objetos encontrados, iniciando con las estatuillas, piezas de pequeño formato, las cuales pueden estar exentas o en relieves. Esas piezas son conocidas por su carácter decorativo-votivo, según las interpretaciones. Otras, las piezas con carácter utilitario-funcional, que de igual modo la mayoría se encuentran decoradas, pero su fin es práctico. El estudio de esas piezas cambia el estatus de reconocimiento, comenzando con la revisión de los materiales, las herramientas, las técnicas y finalmente los temas (ver: Imagen 01 e Imagen 02).



Imagen N 01

Herramientas líticas del Paleolítico.

Fuente: Elaboración propia, 2023.



Imagen N 02

Falos o bastones de mando del Paleolítico.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

En medio del extenso espacio geográfico en el cual tienen desarrollo esas propuestas artísticas de las herramientas líticas, los falos y los bastones del Paleolítico, nos enfrentamos al uso de materiales que permiten concretar sus manifestaciones. Para las estatuillas, aparece predominantemente el empleo de la piedra caliza o esteatita, luego el marfil y el hueso, y finalmente, el barro o arcilla. Las piezas de carácter utilitario-funcional, dentro de las que resalta Alonso (1999), propulsores, arpones, punzones, agujas, azagayas o flechas, suman otros materiales como son las conchas.

Esa diversidad de materiales repercute en las herramientas utilizadas para la elaboración de los objetos, destacando instrumentos contruidos con los mismos

materiales empleados para las obras, estos son: piedras de sílex, huesos, madera y en las oportunidades que fuese posible se usaron también los propios dedos de las manos. El aprovechamiento del entorno y de los mismos derivados de las creaciones plásticas hace concebir un planteamiento de aplicabilidad y sustentabilidad. Esa identificación de los materiales y las herramientas, como materia prima que permiten la conformación de una manifestación artística tangible, es medio de comunicación de una técnica, que es respuesta de una expresión intangible del *homo creator*.

Las técnicas creadas para el arte Paleolítico por los primeros humanos en la ejecución de sus piezas varían según el trabajo a realizar, destacando el grabado, aplicado tanto en el

arte parietal como mobiliario, y que consiste en usar instrumentos punzantes en la materia seleccionada mediante incisiones, pudiéndose encontrar según Triadó (1999), grabados de estriado simple, cuando sólo se delinea el perfil de la figura y grabados de estriado compuesto, que remite al trabajo en el relleno de la figura. Otras técnicas de esa etapa son: el relieve y la escultura exenta. En referencia al relieve se encuentra aplicado en dos referentes, en las rocas de los abrigos y en los modelados en barro. La escultura exenta aparece manifiesta en pequeños formatos. Para cerrar ese ciclo nos remitimos al empleo de los dedos como complemento en la elaboración de la obra. Destacamos la diferencia entre esculpir y tallar, pues es recurrente en los textos del área el empleo de los dos términos para el uso con cualquier material y no es así; puesto que, el principio del tallado es para aquellos materiales que tienen un proceso de crecimiento en un tallo, tal es la madera y el marfil, mientras que, el esculpido es utilizado en la piedra.

La descripción de los complementos para la creación de la obra, nos remite finalmente a los temas representados. En ese proceso, según Alonso (1999), aparece un desarrollo simbólico y figurativo, iniciando con grabados esquemáticos realizados sobre plaquetas de piedra, aludiendo a genitales femeninos y algunas cabezas antropomorfas, imponiendo seguidamente las representaciones zoomorfas. Sin embargo, en las denominadas estatuillas las representaciones antropomorfas van a constituir el tema predilecto, y en especial las de género femenino, conocidas en el campo artístico como venus, que responden a pequeñas estatuillas desnudas, donde resaltan los contornos voluminosos y caracteres sexuales muy acentuados, además de mostrar una apreciable esteatopigia (grasa en las nalgas, senos y caderas) y un reducido detalle por el acabado de las extremidades y los rasgos faciales.

Surgen igualmente piezas de difícil definición, tales como bastones de mando, cantos con

incisiones, placas decoradas, estatuillas zoomorfas con perforaciones, entre otras; en las cuales aparecen representadas el mismo imaginario de la pintura parietal; aunque, según Milicua (1992) se agregan algunas otras especies zoomorfas, como peces y pájaros. En esa etapa del Paleolítico aparecen además en las representaciones las figuras geométricas en la decoración. Para finalizar este sub-punto de la escultura y el arte mobiliario, es de indicar que la paleta cromática es escasamente conocida en la aplicabilidad para con estas piezas, pues no se han encontrado pruebas fidedignas, aunque algunos autores hacen referencias hipotéticas.

Espacios para vivir y para morir.

La concepción del espacio para habitar como determinante en la funcionalidad es de interés en las áreas creativas; siendo que, en medio de ese entorno antropológico se desarrollan y confluyen procesos diversos, en los cuales la expresión artística se recrea y autocrea. Partiendo de esa idea, recurriremos a los materiales, herramientas y técnicas empleadas para la adaptación y/o construcción de los sistemas de hábitat tanto para vivos como para muertos que se han encontrado. Esa etapa Paleolítica, que comprende desde 2.5 millones de años hasta el 10.000 a.C., experimenta la necesidad de establecerse primero y luego de construir. Así, en medio de las exploraciones y hallazgos se han registrado vestigios de manipulación de la naturaleza, propiamente para el hábitat, ya entre el 550.000 y 440.000 a.C., correspondiendo así a lo que hemos llamado como Paleolítico medio. El dominio de ese espacio de establecer primero se observa reflejado en su propio interior, puesto que, aprovechando lo existente, recubren el piso con materiales del entorno, losas de canto, para aislar la humedad, y como agregado aparecen grandes bloques de piedras manipulados, posiblemente como mesas de trabajo, que generan la integración y armonía ecológica.

Aunado a ese tipo de espacio natural intervenido, según Milicua (1992) aparecen otros espacios de hábitat, pero esta vez con características más culturadas, remitiéndonos, en primer lugar, a la presencia de muros realizados con rocas de lava dispuestas en arcos, y luego, a construcciones de chozas, que utilizan como material ramajes del sitio, que no limitan la cubierta de los muros, y dispuestas de forma oval, encontrándose al aire libre o en ocasiones dentro de cuevas; hasta una cuarta tipología, que abundan en el Paleolítico Superior, caracterizada por ser viviendas rehundidas en la tierra, aunque es difícil o casi nulo encontrar referencias de esos últimos sistemas mencionados por el autor.

La manipulación de la naturaleza para los sistemas de hábitat de esa etapa refleja el empleo de técnicas específicas, muy poco estudiadas y referenciadas, destacando según observaciones cuatro sistemas, el cincelado de la piedra, para sacar cortes precisos en los distintos materiales rocosos empleados, ya sea material atectónico, en el caso de los mesones, como tectónico, en los muros de soporte. Otras técnicas presentes son la del entramado de madera y entrelazado del ramaje, aplicando como sistema de amarre cueros de animales y los mismos vegetales, y para las viviendas rehundidas, el escavado.

Sitios sepulcrales.

El hecho de la trascendencia o la desaparición física del ser humano ha sido punto de encuentro en el devenir de la humanidad; por tanto, los sitios de resguardo de la materia o comúnmente llamados enterramientos varían según las etapas y concepciones. En el Paleolítico Superior, los abrigos rocosos se convierten en referente, por concebir una amalgama artística que se repetirá en la posteridad, puesto que, las fosas, que pueden ser individuales o comunes, resguardan pequeñas esculturas, indumentaria personal, pigmentos aplicados tanto en el arte parietal como en lo mobiliario y, sumado a eso, otros

restos de animales o en su defecto de personas, determinando en consecuencia un apoderamiento del espacio. Sin embargo, en el desarrollo de este trabajo sepulcral las técnicas, herramientas y materiales son las mismas que se expusieron anteriormente, cambiando solo el concepto de funcionalidad, pero en cuanto a su concepción espiritual, Morin (2005) expresa que es un ser humano no de comportamiento infantil; puesto que nace el *homo demens*, surgiendo el rostro del ser afectivo intensamente e inestable “...un ser invadido por lo imaginario, un ser que conoce la existencia de la muerte...” (p.131).

Las consideraciones sobre esa etapa de la prehistoria, el Paleolítico y sus sub-etapas, el Paleolítico Superior, Medio e Inferior, en cuanto a los valorativos técnicos de materiales y herramientas, aplicados a la pintura, la escultura y la arquitectura, serán, de igual modo, reconocidos de la etapa definida por algunos prehistoriadores como Epipaleolítico. Veamos.

El Arte Epipaleolítico, una interface: transición o cambio.

Considerada la etapa del Epipaleolítico por estudiosos como sub-etapa o etapa de transición entre el Paleolítico y el Neolítico, y por otros, ni siquiera reconocida, también recibe el nombre de Mesolítico, aunque, en este tecnicismo se amplía el espacio geográfico, por tanto, tendremos en consideración en la aplicación de los mismos para el desarrollo del punto.

Un inciso cronológico.

Para Redal (2006) el desarrollo artístico del Epipaleolítico abarca entre el 8.500 y el 5.500 a.C., generándose en lo que expone como Arte Levantino y teniendo como eje distintivo los cambios climáticos que llevaron a cambios en la fauna, flora y costumbres humanas en zonas específicas. En esta misma línea, Cirlot (1969) expone que, el arte levante español tiene su apogeo entre los años 9.000 y 6.000

a.C., a diferencia de Domingo (1997), quien manifiesta que ese arte tiene sus orígenes en el 8.000 a.C., y se extiende hasta el 2.700 a.C., coincidiendo con el Neolítico.

Por su parte, Ramírez (1996), sin pautar una clasificación cronológica, expresa que esa etapa está conformada por cinco áreas: grupos epipaleolíticos de Europa; arte rupestre norteafricano; pinturas rupestres del Levante español; arte rupestre de la Escandinavia, norte de Rusia y Siberia; y el arte rupestre de los últimos cazadores, este último no está pautado en la investigación. Cuando este autor se refiere al arte Epipaleolítico europeo hace las primeras dataciones, señalando que las piezas encontradas comprenden entre el 9.000 y el 7.500 a.C., mientras que, para referirse al arte rupestre del norte de África, las fechas varían según estilos y temas, sirviéndose de la propuesta clasificatoria de H. Lothe y establece cuatro fases: civilizaciones de cazadores, que abarca entre el 7.000 o 6.000 a.C., al 4.000 a.C., y formulando como razón de ser el proceso del clima húmedo y paisaje de sabana hasta la desecación del Sahara. La segunda fase o fase pastoralista, abarca entre el 4.000 y el 1.500 a.C. La tercera fase la define como de los caballistas, y se configura luego del 1.500 a.C. y la cuarta fase la refiere como la de los camelleros, sin fijar cronologías y considerándola bastante tardía.

Ramírez (1996) hace mención a la tercera área con la cual clasifica el Epipaleolítico y remite que las pinturas rupestres del Levante español son motivo de controversia para los prehistoriadores en las fases de evolución; afirmando que algunos autores distinguen cuatro etapas: la naturalista, entre el 6.000 y el 4.000 a.C.; las fases estilizada estática y estilizada dinámica, entre el 4.000 y el 2.000 a.C.; y la transición a lo esquemático, hacia el 1.000 a.C.; mientras que, otros investigadores del área solo reconocen el origen en el 3.500 a.C., y su esplendor entre el 2.500 y 1.000 a.C. En lo que refiere a los conjuntos rupestres del Mesolítico del norte de Europa y Siberia, Ramírez señala que, los ejemplos más antiguos encontrados datan del 8.000- 7.000 a.C., y tiene su apogeo entre el 6.000 y el 3.000 a.C., con prolongaciones

hasta el 2.000 a.C.

Los Levantinos y sus bienes inmuebles y muebles.

La difícil concreción y ubicación de un tiempo y espacio homogéneo en esta etapa del Epipaleolítico marca distintos ejes de desarrollo, por tanto, se consolidan formas de expresiones diversas, que pueden variar en los materiales, las herramientas o las técnicas, previstas para la ejecución del objeto a concebir, tal como se observará a continuación en el Arte Levantino.

Lo parietal artístico y sus registros en los intermedios del arte prehistórico.

La referencia en el Epipaleolítico, en cuanto a este tipo de arte, según Ramírez (1996) aparece reflejada en el norte de África y en el Levante español. Para hacer mención a los colores, como principio básico de la pintura, es relevante referir que el arte generado en el norte de África, no todo tuvo presencia de la pintura parietal, pues destaca la fase pastorilista, por pintar escenas con pigmentos o colores planos en negro, rojo y pardo claro o blanco. A diferencia de esa zona aparece en el Levante español, que comprende la banda oriental de la Península Ibérica, dominada por la pintura monocroma, ya sea de pigmentos rojos o negros, extraídos del óxido de hierro y del manganeso, y en escasas oportunidades el blanco, obtenido del caolín.

Las herramientas para aplicar estos pigmentos en el Epipaleolítico son las mismas que se aplicaban en la etapa que antecede, mayormente el empleo de crin de animales, aunque no se descarta el uso de los dedos, entre otros objetos, como trozos de madera o de piedra para delinear las formas. Las referencias de esas herramientas expresan una serie de técnicas, tales como el pincelado, para recubrir la forma y el perfilado, para la aplicación del color solo en contorno. No obstante, los temas representados giran en torno a figuras zoomorfas y antropomorfas,

resaltando entre los animales: ciervos, cabras montesas, jabalíes y toros, siendo escasa la representación de équidos, canidos y otras especies. Por su parte, en las figuras antropomorfas se establece una diferenciación de género, apareciendo la representación de género masculino con sus atributos, como penachos o diademas, brazaletes y adornos en las piernas, tobillos y cintura, y algunos de esos hombres parecen estar con máscaras. Las mujeres, a diferencia, son representadas con su indumentaria propia femenina, faldas. Es común encontrar en estos trabajos plásticos la presencia de escenas narrativas.

La revisión de la pintura parietal desde la aplicación de una paleta cromática, los materiales utilizados, las herramientas empleadas y los temas de mayor auge, muestran la importancia que tiene el Levante español en comparación con el resto de los hallazgos, por ser exclusivamente dedicado a la plástica, a diferencia de lo que se verá a continuación, donde la escultura y el arte mobiliario tendrá el protagonismo (ver Imágenes N.º 03 y 04).

Escultura y arte mobiliario, piezas por conocer.

Ramírez (1996) destaca que, en el arte

Cavernas Prehistóricas España

01	<p>Nombre: Cueva de La Pasiega</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Puente Viego, España.</p> <p>Pinturas Principales: Bisontes, Caballos y Ciervos.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: El trazo lineal.</p>	
02	<p>Nombre: Cueva El Castillo</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Puente Viego, España.</p> <p>Pinturas Principales: Símbolos abstractos, manos y animales.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Negativo (realizado golpeando desde la boca el pigmento pulverizado sobre un objeto duro como resultado una imagen de su contorno). El tamponado y el trazo lineal.</p>	
03	<p>Nombre: Cueva de las Monedas.</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Puente Viego, España.</p> <p>Pinturas Principales: Animales.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal.</p>	
04	<p>Nombre: Cueva de las Chimeneas</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Puente Viego, España.</p> <p>Pinturas Principales: Animales y signos cuadriláteros.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal.</p>	
05	<p>Nombre: Cueva de Chufín</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Remolinos de la Victoria.</p> <p>Pinturas Principales: Predominan los Ciervos.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Trazado puntado (realizado con los dedos) y el tamponado.</p>	
06	<p>Nombre: Cueva de El Pendo.</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Camargo, España.</p> <p>Pinturas Principales: Ciervos y varias formas de signos.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Tamponado.</p>	
07	<p>Nombre: Hornos de la Pella.</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio San Felices de Buelna, España.</p> <p>Pinturas Principales: Animales y una figura antropomorfa.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Grabado.</p>	
08	<p>Nombre: Cueva de Cullavera.</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Remolinos de la Victoria, España.</p> <p>Pinturas Principales: Conjuntos de signos y caballos.</p> <p>Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal.</p>	
09	<p>Nombre: Cueva de las Chimeneas</p> <p>Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Puente Viego, España.</p> <p>Pinturas Principales: Animales y signos cuadriláteros.</p>	



Fuente: <http://www.cantabriacultura.es>

10 **Nombre:** Cueva de Covaleñas.

Ubicación: Comunidad Autónoma de Cantabria, Municipio Remolinos de la Victoria.

Pinturas Principales: Predominan los Ciervos.

Técnicas de realización de las pinturas: Trazado puntado (realizado con los dedos) y el tamponado.

Fue descubierta en 1903 por Lorenzo Sierra y Hermilio Alcalde del Río, dos figuras claves de la primera investigación arqueológica en Cantabria. Su descubrimiento se enmarca en los orígenes de la ciencia prehistórica y, más en concreto, de los estudios sobre el arte paleolítico. Caracteriza a las figuras el trazado mediante contorno puntado realizado con los dedos. Esta modalidad técnica es muy característica de algunas cuevas. Esta distribución evidencia la existencia de grupos humanos con fuertes vínculos gráficos que son plasmación de redes de contactos sociales. Su cronología, difícil de fijar de manera absoluta, parece situarse en una fase antigua, hace unos 20.000 a.c. La frescura del color rojo, el gran tamaño de los motivos, el trazado puntado del contorno animal y la concentración de la mayor parte de las figuras en un área bien delimitada, envuelven al visitante en un entorno de misterio y recogimiento. En la penumbra de la cueva, parece que las figuras animales cobran vida y escapan de la roca. Como se ha señalado, este rebulío rojo, inquieto en las sombras, ha sido testigo silencioso de la vida de la Humanidad.



Imagen N.º 03

Cavernas más importantes prehistóricas de España, esencialmente del Epipaleolítico.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Cavernas Prehistóricas Francia

01	Nombre: Gruta Cosquer Ubicación: Calanque de la Trigue, al este de Marsella, cerca del cabo Mergins. Pinturas Principales: Algunos caballos y figuras similares a las de un ciervo. Técnicas de realización de las pinturas: El material utilizado para la realización de las pinturas consiste sobre todo en varios tipos de ocre y de carbón de madera.	
02	Nombre: Gruta de Niaux Ubicación: Valle de Vézère, cerca del pueblo de Niaux. Pinturas Principales: Sólo animales grandes aparecen representados, preferentemente aquí herbívoros. Técnicas de realización de las pinturas: Los animales se pintaron sobre todo con una materia negra, identificada como carbón vegetal e óxido de manganeso, y algunas veces con un material rojo obtenido de la molienda de hematita.	
03	Nombre: Cueva de Chauvet Ubicación: Departamento de Ardèche del sur de Francia. Pinturas Principales: Conjuntos de signos y caballos. Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal.	
04	Nombre: Gruta de Trois-Frères Ubicación: Montignac-Avezac, en el departamento de Ariège, Francia. Pinturas: Representación de dos seres mitad hombres y mitad animales. Técnicas de realización de las pinturas: Trazado puntual (Realizado con los dedos)	
05	Nombre: Gruta de Pech Merle Ubicación: Departamento de Lot en la región de Medoña-Permosa Francia. Pinturas: Negativa (realizada soplando desde la boca el pigmento pulverizado sobre un objeto dando como resultado una imagen de su contorno). Técnicas de realización de las pinturas: El tamponado y el trazo lineal.	
06	Nombre: Cueva de Mas d'Azil Ubicación: Pirineos de Ariège, Francia. Pinturas: Animales y signos coordinados. Técnicas de realización de las pinturas: Esculpido y grabado.	
07	Nombre: Gruta de Bédouilhac Ubicación: Situada en la ciudad de Bédouilhac-et-Agnat en Ariège Francia. Pinturas: Bisontes, caballos, reos y cabras. Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal y grabado.	
08	Nombre: Cueva des Combarelles Ubicación: Municipio de Les Eyzies-de-Tayac-Sireuil. Pinturas: Animales y una figura antropomorfa. Técnicas de realización de las pinturas: Grabados.	
09	Nombre: Cueva de la Vache Ubicación: Municipio de Les Eyzies-de-Tayac-Sireuil. Pinturas: Bisontes, caballos, reos y cabras. Técnicas de realización de las pinturas: Trazo lineal y grabado.	



10 **Nombre:** Cueva de Rouffignac
Ubicación: Municipio de Rouffignac-Saint-Corbin-de-Beillac, Francia.
Pinturas: Animales y una figura antropomorfa.
Técnicas de realización de las pinturas: Grabado y trazo lineal.

Casi todas las figuras se dibujan en negro, pero hay algunas grabadas y figuras en técnica mixta, es decir:

- 2 mamuts grabados.
- Un caballo grabado sin cabeza.
- Uno de los máximos grabado de una cabeza de mamut.
- A Mammoch medio dibujado, medio grabado.
- Un bisonte medio dibujado, medio grabado.

El inventario de las figuras del Gran Techo es el siguiente:

- 26 mamuts, 1
- 2 bisontes,
- 11 caballos, 12 bisos.
- 9 rinocerontes, un ojo,
- una indistinguible (probablemente una cabra montés).
- Un total de 64 cifras.



Imagen N 04
Cavernas más importantes prehistóricas de Francia, esencialmente del Epipaleolítico.
Fuente: Elaboración propia, 2023.

Epipaleolítico y en la producción escultórica generada en Europa, son relevantes los trabajos en grabados sobre soportes muebles y en rocas al aire libre, y para el arte mobiliario, aparecen desde pequeños cantos de piedra hasta abundantes placas igualmente de piedra o de hueso con líneas grabadas, dispuestas éstas en radial o en trama, y en otras oportunidades también pueden aparecer figuras antropomorfas esquematizadas. En lo que respecta al norte de África, norte de Europa y Siberia se puede señalar la presencia de grabados en diversas técnicas; a diferencia de lo que ocurre en el Levante español, donde el artista aprovecha

el formato y los accidentes del soporte para la construcción de la obra.

Partiendo de esa descripción debemos referirnos a los materiales empleados para tan importante hecho artístico de la escultura y el arte mobiliario del Epipaleolítico, señalando en primer lugar que en esta etapa del arte prehistórico predomina el grabado, el esculpido y el tallado. Por tanto, el material de mayor uso es la piedra abrasiva, luego el hueso y finalmente el ámbar y el marfil. Escasamente, aparece la escultura exenta o arte mobiliario durante esta etapa, siendo el norte de África donde tiene mayor practicidad

y como material de soporte la piedra; por tanto, en cuanto a las herramientas aplicadas, se pueden considerar las mismas que para la etapa del Paleolítico, tales como las piedras de sílex, entre otros, cambiando si, en algunas oportunidades, las técnicas.

La predominancia del grabado, por incisión, piqueteado/percusión o abrasión reiterada de la roca, llevan a un tratamiento del contorno o silueta en el arte Epipaleolítico; mientras que, en la otra técnica referida, la del aprovechamiento de los accidentes del soporte para completar las escenas, es cuando los creadores se valen de los cóncavos y convexos de la roca, propiciando una armonía visual. Ahora bien, la conjunción de estos tres factores permite consolidar la obra de arte, que se expresa en los temas determinados. Para el caso de Europa, dentro de las representaciones zoomorfas predominan los caballos; y para el norte de África, las figuras de animales domésticos yuxtapuestas a la fauna silvestre, donde aparecen especies como gacelas, oryx y avestruces. Destaca además en el arte norafricano del Epipaleolítico la presencia de escenas de trabajo de caza y recolección, además de las representaciones de líneas, que aluden a la geometrización.

Los abrigos: la arquitectura de las rocas semi-externas.

Las características físicas de las zonas van determinando el desarrollo del sistema de hábitat, pero aún con los cambios climáticos que se van generando en el Epipaleolítico, se puede señalar una continuidad en el sistema de refugios con los cuales se identifica el Paleolítico Superior, aunque, ya para ese momento se construían campamentos, que se instalaban a la orilla de los ríos y mares, realizadas las viviendas con materiales como la madera, o tipo tienda, con pieles; además de presenciarse en las necrópolis sistemas de enterramiento en fosas comunes (Alonso, 1999). Dentro de las técnicas reaparece la aplicación del entramado de la madera y el

entrelazado del ramaje, y en cuanto a las pieles el surcado del cuero, para el sostén y estiramiento del mismo.

El estudio y reconocimiento de la etapa Epipaleolítica como parte del desarrollo del *homo prehistórico*, en la cual convergen distintas realidades desde el aspecto artístico, es un medio de canalización para comprender el proceso de transformación y de divergencia de actitudes que se genera en el actuar antro-po-social y, a su vez, puente y referente para el entendimiento de la nueva etapa, conocida como Neolítico.

Nuevas piedras, piedras pulidas o arte Neolítico.

Esta última etapa en la cual se ha clasificado la Prehistoria, según Milicua (1992), tiene su desarrollo inicial en el Próximo Oriente a finales del siglo VIII a.C., y se extendió con premura hacia Occidente por las costas del Mediterráneo, considerando como las primeras zonas de transformación el Egeo y los Balcanes, agrupándolas en lo que llamó Gordon Childe, referido por el mismo Milicua, como revolución neolítica. De ese modo, el Neolítico traduce nuevas piedras o piedras pulidas.

Fin de una cronología antes de la escritura.

Milicua (1992) organiza el estudio de la producción creativo-artística del Neolítico europeo en tres fases: Neolítico antiguo, medio y reciente. Al referirse al Neolítico antiguo establece como lapso desde finales del siglo VII a.C., con una porción territorial que abarca desde Dalmacia hasta Portugal, por tanto, comprende una extensa área del Mediterráneo. Las otras dos fases, según el autor, comprenden: en el caso del llamado Neolítico medio, el territorio de la cultura danubiana, la cual dominaba la Europa central hasta el canal de la Mancha y el Mar del Norte, y con diversas culturas más meridionales y otras de carácter más regional, como la suscitada en Italia, Suiza, Alemania y

Cataluña, con desarrollo después del siglo V a.C. Por último, la fase del Neolítico reciente se inicia en el siglo IV a.C., en los Balcanes, dependiente de dos culturas: la de Vinca Tordos, en Serbia, y la de Cucuteni- Tripolje, en Rumania y Ucrania. Esta fase se extiende por toda Europa Occidental en el siglo III a.C.

Sus bienes inmuebles y muebles: reliquias de la hominización.

Ese momento culmen de la Prehistoria, el Neolítico, tal como se conoce desde la perspectiva de distintos especialistas, representa cambios medulares en la producción de bienes tangibles, que repercutirán posteriormente en la utilización de técnicas, materiales y hasta invenciones de productos culturales. Veamos.

Aún se pintan paredes.

El arte de las pinturas en soportes inmóviles durante el Neolítico, presenta como principal transformación la incorporación a los espacios urbanos que comienzan a configurarse, pues se emplea como elemento decorativo en las paredes de las casas y santuarios (Alonso, 1999). De ese proceso podemos señalar la utilización de los colores negro, rojo, blanco y ocre, agregándose el verde y azul, y aplicados éstos con las herramientas y las técnicas ya descritas en los lapsos que preceden a esta etapa de la Prehistoria. No obstante, en lo respecta a la temática, debemos referir ciertas variantes, pues se proyectan figuras de tipo geométrico, seguidamente, aparecen las figuras zoomorfas de especies salvajes, destacando panteras, toros, venados, entre otros; no por esto descartando escenas de contacto con las sociedades que se organizan, pudiendo aparecer desde cazas de animales hasta escenas relacionadas con la muerte. En esta relación de hechos se consolida la visión y desarrollo de vivencias del ser humano y su entorno.

Arte para vivir, sobrevivir y lucir.

En el Neolítico se produce una verdadera revolución del pensamiento humano y los mejores medios de expresión se encuentran en el arte, siendo el arte mobiliario su principal sustento, afirmando Honuor y Fleming (1987) que los primeros útiles y más comunes son las vasijas de alfar, que se modelaban y cocían para su resistencia; pero que, además estaban decoradas con figuras de animales, siendo la alfarería funcional resaltante en esta etapa, aunque no siempre las vasijas eran de arcilla, pues también en algunas regiones las hubo de piedra esculpida a modo de cóncavos muy rudimentarios.

Alonso (1999) expone las técnicas desarrolladas en la cerámica, refiriendo que en sus inicios fueron precarias, mayormente las piezas creadas eran moldeadas a mano o con moldes y cocidos al aire libre “...lo que producía cerámicas rojas, de pasta tosca y muy frágil” (p. 23). Posteriormente, encontraron según el mismo Alonso y Milicua (1992), otros materiales que servían como adherentes con los cuales reforzaron la arcilla, estos son arena, ceniza y paja, permitiendo cocciones de 600 y 700 grados y además de darle mayor cohesión y plasticidad. En cuanto a la iconografía en esa cerámica, Alonso expresa que la decoración se dio mayoritariamente en cuanto a su técnica de dos tipos: cerámica cardial o impresa, que responde al tratamiento impreciso del borde, tomando forma dentada y sinuosa de una concha, y cerámica incisa, más reciente, la cual supone un avance por el tratamiento de incisos con punzón y combinados algunas veces con la aplicación de cordones en relieve.

La arquitectura creada con sentido de permanencia.

Para Milicua (1992) el Neolítico define la sedentarización, con lo cual se produce un cambio consustancial en la manera de concebir el espacio para habitar, llevando a reunir a los grupos étnicos en pueblos con sistemas constructivos característicos. Para el autor, tanto en Oriente como en Europa

se da un desarrollo semejante en las plantas de las edificaciones para habitar, definiendo dos fundamentalmente: 1) edificaciones de planta circular, que cuentan con zócalos de piedras y muros de barro, tomando la forma de colmena, siendo las más antiguas, y 2) edificaciones de planta rectangular, que podían tener variantes hacia plantas cuadradas y poligonales, éstas yuxtapuestas y sin espacios de comunicación entre ellas, con entradas cenitales. Además, agrega que, en Europa esos hábitats rectangulares presentan como variables “...las paredes laterales rectas [que] se prolongan como antae, definiendo una especie de porche...a modo de lo que será la tipología del posterior megaron” (p.82). En el Occidente europeo son escasos los restos de viviendas en el Neolítico, llevando a Milicua a pensar que, posiblemente seguían habitando las cuevas, aunque en Italia se han registrado poblados con defensas o también denominas murallas.

Alonso (1999) agrega que las primeras edificaciones Neolíticas estuvieron techadas con ramajes y cañas entretejidas, que posiblemente se revestían de barro en toda la estructura ovoide; mientras que, las edificaciones rectangulares de Oriente registran los primeros recintos amurallados en el siglo VII, casas que tenían “...suelo de tierra apisonada y paredes pintadas de rojo, crema y blanco...con nichos en uno de sus lados cortos, donde aparecen con frecuencia restos de un pilar, tal vez un primitivo bitilo (bethel, casa del dios)...” (p. 20). Refiere Alonso que en el siglo VI a.C., las casas disponían de varias habitaciones y destaca que en sus inicios “En los poblados neolíticos fue un hecho frecuente que enterraran a los muertos bajo los lechos en los que habían dormido en vida” (p. 24), y que posteriormente se separan del lugar y se hacen lugares comunes de enterramiento, dando origen para describir esa referencia del culto de los muertos, desde las construcciones megalíticas.

Megalíticos para observar y contemplar.

El título propuesto refiere a aquellas grandes obras realizadas en piedra, siendo referencia del Neolítico y que según Navarro (1996) esas construcciones de bloques gigantes se dividen en dos zonas: la atlántica y la mediterránea, donde no existe una unidad cultural, pero en sus edificaciones adoptan formas similares. El autor destaca dos estructuras fundamentales: los sepulcros de corredor y de planta circular con falsa bóveda y los dólmenes. No obstante, en las fuentes bibliográficas mencionadas anteriormente quedan ciertos vacíos en cuanto a esas estructuras que por necesidad espiritual el ser humano en su proceso evolutivo levanta para su conexión con realidades superiores.

Son en principio dos los tipos predominantes de construcciones megalíticas que el ser humano del Neolítico concibe: los menhires, palabra bretona que significa “piedra larga” (de *men* o *maen* = piedra e *hir* = larga), siendo un monolito dispuesto en forma vertical, y que al secuenciarse dan origen a los denominados alineamientos, tanto rectos como circulares y ovoides, dentro de los que se encuentran los crómlech, que son menhires en círculo. Por su parte, los dólmenes, palabra igualmente de origen bretón que significa “mesa de piedra” (de *dol* = mesa y *men* = piedra), los constituyen esencialmente uno más elementos líticos dispuestos de forma vertical y sobre ellos reposando uno horizontal, que al ponerse secuenciados dan origen a los denominados dólmenes de corredor y cámara. Allí podemos observar las navetas, que son construcciones de planta rectangular y forma trapezoidal, las taulas, que son las comunes conformadas por los dos elementos antes expuestos y los talayots, que responden a los torreones circulares que se levantan como sistema de protección (ver: Imagen N° 05).

¿Qué nos dice el arte de la hominización como cierre de la investigación?

La tarea emprendida hasta ahora se caracteriza

Megalitos

Menhir

Los menhires o monolitos son piedras alargadas de diferente sección. Están hincados verticalmente en tierra, si bien algunos han caído con el paso del tiempo y se encuentran tumbados sobre el terreno.



Nombre: Le grand menhir en Lacomariaguez.
Tamaño: 18,5m de alto x 2m de ancho.
Ubicación: Departamento de Nules, Municipio de Lacomariaguez, Francia.



Nombre: Menhir de Saitarrri.
Tamaño: 3,27m de alto x 0,62m de ancho.
Ubicación: Sierra de Arroz, al norte de España.



Nombre: Menhir de Usobeltarza.
Tamaño: 1,45m de alto x 0,5m de ancho.
Ubicación: Comarca de Baxena, Provincia de Badajoz, España.

Dolmen

Un dolmen, es una construcción megalítica consistente por lo general en varias losas hincadas en la tierra en posición vertical y una losa de cubierta apoyada sobre ellas en posición horizontal.



Nombre: Dolmen de Pousadronne.
Ubicación: Cantón de Clans, Irlanda.



Nombre: Dolmen de Valgorquina.
Ubicación: Comarca de Ardenas de Cataluña, Municipio de Valgorquina.



Nombre: Dolmen de Mari-Rutual.
Ubicación: Departamento de Nules, Municipio de Lacomariaguez, Francia.

Crómlech

Es un monumento megalítico formado por piedras o menhires introducidos en el suelo y que adoptan una forma circular o elíptica, cercandoo un terreno.



Nombre: Crómlech de Sweside.
Ubicación: Condado de Down.



Nombre: Crómlech de los Almendros.
Ubicación: Monte de Ferra, Municipio de Santa Comba de Nogueira, Portugal.



Nombre: Crómlech de Bellany.
Ubicación: Condado de Sligo, Irlanda del Norte.

Sistemas Funerarios Neolítico

Fuente: http://www.spaincharts.com/arquitectura/prehistoria_neolitico.html

Imagen N 05

Construcciones megalíticas.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

por describir el contenido plasmado en enciclopedias de Historia del Arte acerca del proceso evolutivo del homo y sus productos culturales que más tarde se reconocerán como obras de arte, partiendo desde el *homo habilis*, *erectus*, *neanderthal* hasta llegar al *homo sapiens* y dentro de él al *homo sapiens sapiens*. Ahora bien, en esta conclusión es importante señalar ¿por qué la selección de esta bibliografía y no documentos más recientes? La respuesta se encuentra en que son en su mayoría documentos finiseculares del siglo XX y otros de inicios del siglo XXI, que tienen vigencia en la mayoría de las bibliotecas, como documentos impresos; pero, esencialmente, porque al confrontar esas fuentes con los documentos digitales que reposan en la web no hay resultados distintos; evidenciándose las mismas confrontaciones teóricas, históricas, artísticas y estéticas;

además que, los autores que escribieron estos textos son fuentes convertidas en referencia para la en las áreas de estudio.

Seguidamente, reflexionaremos en torno a esas taxonomías y qué significado tiene el arte en cada uno de esos procesos, puesto que tal como se refirió al inicio de la investigación, Morin (2005) es uno de los pensadores quien propone el concepto de hominización desde un enfoque transdisciplinario en ese proceso histórico que caracteriza el origen del género humano y se hace interesante buscar dentro de sus postulados la visión de los objetos creados en este momento crucial. Desde esa perspectiva encontramos que las fuentes consultadas centran su atención en puntos focalizados:

Navarro (1996) se muestra ligeramente algunos datos históricos de contexto, para dar paso a mencionar esos

objetos culturales que los denomina como objetos artísticos, señalando algunas técnicas, materiales y herramientas que se desarrollan en distintos espacios de Europa y sólo refiriéndose al Paleolítico y Neolítico. Alonso (1999) se enfoca en el registro histórico-formal, donde se plantea una introducción a los hechos, señalando que los objetos y centrándose en alguno en específico, mayormente de la arquitectura, donde muestra los elementos formales que la constituye. Honour y Fleming (1987), Ramírez (1996) y Milicua (1992) amplían un poco el espectro y comienzan a asomar ciertos planteamientos antro-po-sociológicos a los objetos encontrados, con interpretaciones hipotéticas de la función de los mismos.

No obstante, al comparar las fuentes nos encontramos con datos y referencias que contradicen en varias oportunidades a los autores, siendo necesario hacer una serie de ajustes o aclaratorias durante la investigación, apareciendo las diferencias más marcadas en fechas, periodizaciones, hasta pasar propiamente por los principios del arte en cuanto a la tecne, que se centra en la utilización de materiales, técnicas y herramientas, y lo más significativo esa visión disciplinar para enfocar la investigación, que debe abrir campo hacia lo holístico y sintagmático (Hurtado de Barrera, 2010).

Por tanto, desde un inicio nos planteamos acercarnos a la propuesta de Morin (2005), quien propone el intercambio interdisciplinario entre las Ciencias Biológicas y Ciencias Humanas, que a su vez lleva a desarrollar un verdadero pensamiento transdisciplinar acerca del reconocimiento del ser humano en su contexto de naturaleza humana, naturaleza a la que le da la característica de materia prima maleable que se transforma con la cultura o la historia, rompiendo con la franja establecida desde la Antropología, que marca la oposición hombre/naturaleza, la biología que se centra en el organismo, afirmando por ende que, cada ser humano es una totalidad bio-psicosocial, que abre la posibilidad de ver a los sistemas vivos como un sistema de reorganización permanente en una lógica de la complejidad.

La amplitud para concebir al ser humano como

un ser complejo e integral lleva a Morin (2005) a observar la organización de las sociedades de babuinos, macacos y chimpancés como aquellas que permiten el desarrollo de la sociedad arcaica del *homo sapiens*. Para explicar ese factor de la realidad humana Morin se sustenta en el tamaño del cerebro y su desarrollo, que al alcanzar el cráneo un tamaño de 600 m³, permitiéndole crear sus refugios, trabajar la piedra y cazar; por ende, apareciendo las primeras obras para su resguardo, instrumentos con las rocas y objetos para la sobrevivencia, siendo de ese modo el *homo faber*, o también reconocido como astralopiteco o astraulántropo. Del mismo modo, el autor refiere al *homo habilis*, pero en esta oportunidad como la especie homínida, ubicándolo en el territorio de hoy África donde existe la posibilidad que coexistieran dos o tres especies diferentes durante dos o tres millones de años, pero que dieron paso al *homo sapiens* con una capacidad craneal de 1.500 cm³ y, por ende, el feliz término de la hominización.

Sin embargo, Morin (2005) aclara que el homínido no se diferencia de los chimpancés por su cerebro ni por sus actitudes intelectuales, sino que es fundamentalmente por su forma de caminar bípeda; por ende, su posición vertical que lleva a una morfogénesis compleja y multidimensional, interfiriendo factores genéticos, ecológicos, cerebrales, sociales y culturales, señalando además que esa hominización la marca la conversión de bosques en sabanas. Esta aseveración del autor, genera la siguiente interrogante, si son las sabanas las que marcan la hominización ¿qué pasa con el arte de las cavernas? Es difícil de responder, pero cuando entramos en los espacios geográficos es el único modo para explicarlo, pues en este momento el autor está centrado en África, y la mayoría de los textos son eurocéntricos y miran el arte desde ese lugar, factor que causa la desviación teórica.

Entendiendo ese desplazamiento de la hominización a la sabana, corresponde

ahora distinguir las funciones del hombre y la mujer, para lo cual Morin (2005) señala que la mujer responde a unas características de tierna, sedentaria, rutinaria y pacífica, opuesta al hombre que es cazador, nómada y explorador; por tanto, quien toma el poder político. En ese medio se desarrollan según el autor dos praxis muy bien dominadas: la caza y la recolección, que llevarán finalmente a prácticas económicas y agregándole desde nuestra visión a prácticas artísticas.

La introducción que planteamos nos permite entender ahora la visión de Morin (2005) frente al arte, pues ya nos había mostrado algunos datos que refieren a la producción de los objetos de la cultura en ese período tan importante de la humanidad, pero ahora nos refiere al sistema de enterramiento y su proceso tanto espiritual como creativo. El autor señala que, el monumento de este tipo que se conoce como el más antiguo data de 40.000 años en Monte Carmelo, perteneciente al hombre Neanderthal, apareciendo el cadáver en posición fetal, y no abandonado ni consumido por animales, sino concibiendo la muerte como un paso de trascendencia, que a su vez conduce al mito y la magia.

Esa apreciación lleva a Morin (2005) a plantearse el título “*Lo que nos dice la pintura*”, aseverando que la visión del arte de la Prehistoria ha sido vista como el nacimiento del arte, descuidando que allí está el nacimiento del ser humano, puesto que con los signos ideográficos y los símbolos pictográficos se da el lenguaje de lo escrito, calificando a esa producción artística de noológica, por ser esos objetos esencialmente estéticos y mágicos, siendo que involucran imagen, imaginario, magia y rito, sirviendo por consiguiente como una nube del progreso de la humanidad, ya que las imágenes actúan como un elemento constitutivo de la magia que revela la conexión imaginaria con el mundo y eflorescencia de un nuevo universo estético, entendiendo este placer desde el ámbito biológico y antropológico. El ámbito biológico sugiere Morin que se expresa desde

la Semiótica, por la forma, los colores, que conducen a mensajes; mientras que, en el ámbito antropológico se expresa a través de la magia y la religión. Esa idea hace considerar el arte de ese momento histórico de carácter esencialmente estético; puesto que, se trata de una producción individual, ejecutada mediante una técnica y un arte determinado que es inspirado y creado, en consecuencia, el paso de la *tecne* a la *esencia*, *esencia del homo creator*.

Para finalizar, podemos señalar que esta investigación permite un acercamiento a la visión del Arte Prehistórico, primero desde los textos que maneja el público general y luego desde la visión de un pensador como lo es Edgar Morin, aclarando dudas, sintetizando procesos, refiriendo datos, pero esencialmente viendo que la producción humana es un proceso complejo, amplio, diverso, donde la creación artística hace del ser humano desde sus mismos orígenes un *homo creator*, porque siempre se está interrogando sobre su ser, su esencia, sus ideales, sus propósitos, sus carencias, pero también siempre yendo más allá de sus capacidades ya desarrolladas, que le permiten dar respuesta a ese mundo incierto y encajado, que necesita romper sus cerraduras y abrir miles de ventanas.

Referencias

- Alonso, J. (Dir. General). (1999). Historia del Arte. España: Espasa Calpe.
- Ayarzagüena, M. (1998). Casiano de Prado (1797-1866), Pionero de la Prehistoria española. Madrid: Geogaceta. Disponible en: <http://www.sociedadgeologica.es/archivos/geogacetas/Geo23/Art06.pdf> Consulta [03 de septiembre de 2015].
- Cirlot, J. (1969). Diccionario Universal del Arte y los Artistas- Arte occidental y del Próximo oriente. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Domingo, R. (Dir). (1997). Enciclopedia metódica Larousse. Colombia: Larousse.
- Honour, H. y Fleming, J. (1987). Historia del Arte. Barcelona, España: Reverté.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la Ciencia. Caracas, Venezuela: Quiron-Sypal
- Milicua, J. (Comp.). (1992). Historia Universal del Arte- Las Primeras Civilizaciones. Vol. 1. España: Planeta.
- Morin, E. (2005). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Barcelona, España: Kairós.
- Moscovici, S. (1996). Psicología de las minorías activas. Madrid: Morata.
- Navarro, J. (Dir.) (1996). El mundo del arte. Autores, Movimientos y Estilos. España: Océano.
- Ramírez, J. (Dir.), (1996). Historia del Arte. El Mundo Antiguo. Vol. I. Madrid, España: Alianza.
- Redal, E. (Dir.), (2006). Historia del Arte. La Enciclopedia del Estudiante. N° 9. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Triadó, J. R. (Coord. General), (1999). Historia del Arte. Colombia: Editorial Norma.

Praxis andragógica reflexiva para el fortalecimiento de la investigación

A Reflexive Perspective into Andragogical Practices for Research Enhancement

MARÍA G. MARQUINA DE P.
MGRISELMAR@GMAIL.COM
ORCID: 0009-0006-6106-7032
DOCTORADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD
NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
NÚCLEO EL VIGÍA

LUZMILA M.MACHADO ROJAS
LUZMILAMACHADO1@GMAIL.COM
ORCID: 0000-0002-9292-9612
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD
NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
NÚCLEO EL VIGÍA

MARGELIS VÁSQUEZ M.
MARGELYSVAS1@GMAIL.COM
ORCID: 0009-0007-2932-6644
DOCTORADO EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD
NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
NÚCLEO EL VIGÍA

Resumen

En este ensayo académico se reflexiona acerca de la praxis andragógica como un espacio reflexivo para el fortalecimiento de la investigación que debe adaptarse a los nuevos cambios y paradigmas, saberes, haceres y pensares, con metodologías abiertas y flexibles hacia la formación integral del individuo para dar respuestas a innumerables problemas, necesidades y desafíos actuales; donde los docentes en su praxis educativa juegan un rol importante porque deben estar preparados en competencias, habilidades, estrategias didácticas innovadoras que les permita adaptarse a estos nuevos cambios.

Por ello, es necesario que las instituciones universitarias revisen su visión y misión para que propicien el desarrollo de una educación integral con habilidades, conocimientos y competencias, en la cual reviste de gran importancia la formación permanente del docente universitario para la optimización de la práctica andragógica. Este trabajo busca repensar la práctica andragógica desde una mirada reflexiva para el fortalecimiento de la facilitación de los procesos investigativos relacionados a los cursos de investigación que comprende la elaboración del proyecto de investigación en las diferentes carreras que se imparten en la UNESR. Para la realización de este ensayo se partió de las experiencias de las autoras, el abordaje epistemológico y revisión documental y bibliográfica acerca del tema. Se estructuró así: Consideraciones acerca de la Andragogía y la praxis andragógica, Metodología del estudio, El facilitador, una perspectiva crítica de la realidad, Modelo educativo para la praxis reflexiva del facilitador en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Estrategias y técnicas de aprendizaje en la UNESR en función de la implementación de la praxis andragógica reflexiva, La experiencia en la práctica andragógica reflexiva ante la investigación, El docente que se quiere para la educación actual, Conclusiones.

RECIBIDO: 10/03/2024 - ACEPTADO: 28/06/2024

Palabras Clave: Praxis Andragógica Reflexiva, Investigación.

Abstract

This essay ponders over the role of the andragogical model as a reflective space for the reinforcement of research skills and the need for adaptation to the changes accompanying novel paradigms, understandings and procedures. To that end, the authors suggest incorporating open and flexible methodologies capable of providing both the faculty members with the innovative teaching methods, approaches and tools needed for accommodating such changes within educational practice as well as the learners with the thorough knowledge necessary to respond to the myriad of needs, problems, and challenges faced by today's society. As such, is therefore necessary for tertiary institutions to reassess their mission and vision statements and to promote the continuous training and updating of faculty members on the optimization of andragogical praxis in furtherance of the development of a comprehensive education program encompassing the acquisition of skills, knowledge and competencies. In an effort to enhance the investigative procedures provided by research courses taught at the different departments of the Simón Rodríguez National Experimental University (UNESR) for the pursuance of research projects, this paper is framed around both the professional experiences of the authors and the epistemological outlook adopted after consultation of the relevant literature with the aim of conveying a renewed conception of andragogical practice through a reflective approach structured in five sections: Considerations about Andragogy and Andragogical Practice; The Educational Model at the UNESR; Learning Strategies and Methods Dispensed at the UNESR; The Experience Cultivated in the Field of Andragogical Praxis and The Teacher Needed for the Future of Education.

Keywords: Reflexive Andragogical Praxis, Research, Education.

A modo de introducción

El proceso de transición de la postmodernidad a la metamodernidad, se ha constituido en un largo proceso multidimensional, el cual ha requerido la inclusión de elementos participantes o asociados bajo la égida de la sensibilidad inherente a existir, como una serie de entramados vivenciales característicos de cada contexto sociotemporal, donde la historia se escribe con oscilaciones, empatías, equilibrios o pragmatismos que condicionan los diversos significados hacia los cuales trasciende el devenir humano.

Lo anteriormente mencionado, es uno de los factores fluctuantes en las primeras décadas del siglo XXI, los cuales exigen transformaciones de toda índole en instituciones de vital importancia, tal es el caso de las casas de estudio universitarias, quienes deben comprender el escenario cultural donde hacen vida, a fin de aportar estrategias y acciones teórico - prácticas fundamentadas en la andragogía, donde se

generen conocimientos asertivos, así como también las habilidades derivadas de la praxis, las destrezas ligadas con el hacer y en suma, el logro de competencias consustanciadas con el ser, en el marco de la implementación de metodologías participativas, colaborativas y más humanas, que propicien en surgimiento de los mejores talentos cada individuo, muchas veces ocultos tras el velo de la uniformidad y la rigidez de los procesos.

Esta mirada reflexiva de la educación plantea una revisión de las praxis andragógica basada en una construcción reflexiva y dialógica del conocimiento, a partir de la consideración de las voces de los diversos actores educativos, es decir, participantes, facilitadores y comunidad en general, los cuales deben establecer procesos dialógicos donde se generen identidades comunitarias compartidas, por cuanto, en la actualidad se deberá propiciar la creación de saberes y paradigmas pertinentes, auténticos y asertivos durante los eventos existentes a nivel formativo, especialmente en la investigación,

lo cual amerita el ejercicio de innovadoras maneras de actuar, pensar y comprender en torno a procesos caracterizados por el cambio y la transformación permanente de la práctica docente (acción -reflexión - acción).

En este sentido, se requiere de procesos cognitivos, sensibles y emocionales que estén presentes en los docentes. Además que sean innovadores, flexibles, transformadores, que se conviertan en investigadores críticos, reflexivos, participativo, comprometido, es decir, preparado para encontrar de manera consensuada soluciones y respuestas a múltiples situaciones insatisfactorias existentes en el entorno educativo desde una perspectiva andragógica, crítica e innovadora.

Consideraciones acerca de la andragogía y la praxis andragógica

Los procesos educativos son escenarios cambiantes, dinámicos y particularmente sensibles, sustentados en las experiencias personales y sociales, cuyo propósito no planificado pareciera desarrollar los pilares que soportan el constante ejercicio formativo en el cual se encuentra inmersa la humanidad; específicamente en las diversas expresiones locales que posee en cada rincón del planeta. Tales procesos orientadores, procuran la generación de significados, reinterpretaciones y las debidas vinculaciones prácticas entre los planteamientos teóricos y los cambios cotidianos.

En este punto, asume protagonismo la andragogía, la cual como ciencia educativa dirigida a la educación de los adultos se constituye en sendero viable entre el aprendizaje como hecho inmaterial, y la comprensión de afinidades reales que el contexto amerita; y en tal sentido, la praxis andragógica concreta tales expectativas, por cuanto la actualidad social requiere la mayor cantidad de respuestas e innovaciones ante las constantes vicisitudes, expectativas y planteamientos transformadores que transitan por el horizonte científico, considerando a tal

efecto, que la esencia procedimental que le es inherente a la citada praxis, debe atender las incertidumbres y esperanzas depositadas en ella por quienes asisten a las instituciones universitarias en procura de la conformación y la fragua entre el carácter y la conciencia, en el marco de relaciones que deben presentar la mayor prolijidad posible, porque ambos a lo largo de la historia parecieran pasajeros conjuntos destinados a viajar en simultaneo durante la toma de decisiones, lo cual en sí, debe ser valorado como proceso de acción investigativa cotidiana.

A tal efecto, las autoras fundamentarán el estudio mediante un conjunto de precisiones teóricas fundamentadas en la experiencia, debido a que para poder establecer procesos indagatorios eficaces, se requiere la activación y valoración de los factores previamente destacados en directa sintonía con las vivencias tanto particulares como de otros especialistas. Ente los aportes conceptuales considerados se encuentran los planteados por Alcalá (1997, citado en Ríos, 2018), en los siguientes términos:

La Andragogía es la ciencia y arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso al ser orientado con características sinérgicas del facilitador, esto permite orientar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (p.6).

Desde la cita considerada, se evidencia que la praxis andragógica es un proceso de formación permanente el cual se expresa durante la práctica social en el marco de un conjunto de principios o pilares filosóficos donde predomina la flexibilidad, la participación y la horizontalidad, mediante procesos mediados por facilitadores, quienes orientan la formación educativa de los adultos a partir de estrategias en las cuales se establecen encuentros dialógicos y reflexivos entre las potencialidades propias

de cada individuo y los requerimientos socioculturales en torno a procesos en los cuales se debe fortalecer la relación entre lo cognitivo y lo metacognitivo, a fin de optimizar la relación entre pensamiento, creatividad y autogestión del conocimiento, con el objetivo de propiciar la consecución de escenarios idóneos para la formación profesional con miras al crecimiento personal con trascendencia social.

En consecuencia, la andragogía surge como respuesta científica para facilitar la educación de adultos, transformándose en medio operativo para la consolidación cultural de los diversos contextos sociales, razón por la cual pudiera considerarse como patrimonio inmaterial de la humanidad. En ella, tienen cabida todos los educadores que compartan tales principios formadores, entre los cuales se plantea que la educación del ser humano es un evento constante, corresponsable, diáfano y ajustado a las circunstancias particulares con las que coexiste el entorno donde se ubica la cosmovisión del ser; o dicho en otros términos, una consecuencia de las interacciones sociales en cualquier lugar del planeta, sin importar códigos, coyunturas temporales ni variaciones axiológicas que pudieran suscitarse a corto, mediano y largo plazo.

Es importante destacar, que la praxis andragógica amerita estimaciones cotidianas donde se vincule la teoría con la práctica mediante la implementación consuetudinaria de análisis contextuales, es decir, el estudio minucioso de las relaciones, movimientos, esencias y formas, en el cual trascienden los valores fundamentales por encima de lo meramente perceptible; específicamente en torno a procesos sociales donde las orientaciones de común aprendizaje, cohabitan de la mano con apreciaciones reflexivas sustentadas en la posibilidad de “entreaprender” como punto culminante, a modo de estadio previo a la toma de decisiones y a la experiencia.

En orden correspondiente, Alcalá (2000), al

respecto del tema plantea que la andragogía es definida como “conjunto de acciones, actividades, tareas que al ser administradas, aplicando principios y estrategias andragógicas adecuadas, es posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto”. (p.28). Tales precisiones, se constituyen en precepto formativo y pilar filosófico para los docentes en la UNESR, razón por la cual, el referido profesional es llamado facilitador de aprendizajes, es decir quien se encarga de la orientación del proceso, así como también se encuentra el estudiante, quien es denominado participante, por cuanto es responsable de autogestionar la formación académica, al ritmo que amerita la conformación biopsicosocial y emocional que le es inherente.

En este sentido, para las autoras la Andragogía se constituye en un conjunto de técnicas de enseñanza, las cuales tienen como esencia procedimental, el estudio, análisis, evaluación, valoración y estimación cultural de un compendio de estrategias formativas, basadas en métodos e incluso acciones donde se establece una vinculación afectiva entre los participantes y facilitadores, en el marco de ejercicios usualmente prácticos, afines a los contextos sociales, en procura de la consolidación del aprendizaje en los adultos jóvenes o contemporáneos, con miras a la formación integral a nivel del tejido poblacional.

Metodología del estudio

Para efectos de la presente investigación, las autoras sustentaron el estudio el marco de una metodología ubicada en el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, por cuanto procura estudiar eventos puntuales que trascienden hacia la totalidad del proceso formativo en la universidad abordada por las investigadoras, desde una perspectiva científica, procedimental y secuencial, donde se propicie la comprensión de la realidad en el marco de procesos asertivos, mediante los cuales se viabilice la obtención de resultados

acordes con la dinámica contextual suscrita por las investigadoras.

Resulta oportuno indicar, que el enfoque cualitativo en el cual se inscribe el estudio, se encuentra orientado hacia la comprensión de los eventos no expresables con exactitud, sino a manera de disposiciones y estimaciones donde se evidencia el sentido profundo de las acciones humanas. A propósito del tema, es oportuno destacar, las citas expresadas por Galeano (2020), quien en función del tópico expresó:

La investigación cualitativa es un enfoque esencial en diversas disciplinas académicas y campos profesionales, ya que trata de comprender e interpretar los significados, las experiencias y las realidades sociales de las personas en sus entornos naturales. Este tipo de investigación emplea una serie de métodos cualitativos para recopilar y analizar datos no numéricos, como palabras, imágenes y comportamientos, y pretende generar percepciones profundas y contextualizadas de los fenómenos objeto de estudio. (s/n)

Bajo la precitada óptica, la investigación cualitativa; es un tipo de investigación cuya finalidad es generar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el investigador destaca con relación a las creencias, motivaciones y actividades culturales, mediante la implementación de diferentes diseños investigativos, ya sea a través de la etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida, entre otras, de manera vinculada y situacional en procura de lograr el ejercicio holístico del proceso comprensivo y analítico en desarrollo, en función de la temática identificada como praxis andragógica reflexiva para el fortalecimiento de la investigación.

En secuencia, la naturaleza del estudio, se ubica dentro del paradigma interpretativo, a propósito de lo cual, Martínez (2013) se refiere al citado concepto, en las subsiguientes precisiones conceptuales:

El paradigma interpretativo emerge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas

de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico. (p.4).

De la cita se destaca, que el paradigma interpretativo es un escenario ampliado surgido del paradigma racionalista, el cual por diversos medios y con características variables, proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, los actos desplegados y los comportamientos cotidianos, por ello posee una fundamentación mayormente individual e incluso intersubjetiva, sustentada en una profunda esencia interpretativa y comprensiva del tópico sujeto de análisis. En el mismo orden, el presente ensayo ha sido establecido en torno al método fenomenológico, el cual según Sánchez (2009) plantea:

La fenomenología es una lógica. Esta lógica no es formal ni metafísica, no se satisface con un conjunto de operaciones y de condiciones operatorias que definan el campo del razonamiento verdadero, ni tampoco quiere fundar lo operatorio sobre lo trascendente. La lógica que es la fenomenología es una lógica fundamental que trata de saber cómo existe de hecho la verdad para los seres humanos; la experiencia en el sentido husserliano expresa este hecho. (s/n)

En consecuencia, el método fenomenológico ha sido considerado de manera fundamental, a fin de comprender con amplitud, los procesos acaecidos en procura de lograr los debidos análisis sobre la realidad sucedida en el contexto, a partir de la experiencia vivida por los protagonistas, valorando para ello los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad, específicamente, en torno a los diversos ámbitos del quehacer humano, entre otros factores situacionales participantes en la citada secuencia sociocultural o investigativa de la cual participa el estudio, en este caso, la praxis andragógica reflexiva

para el fortalecimiento de la investigación dirigido a los facilitadores de la Universidad Simón Rodríguez.

El facilitador, una perspectiva crítica de la realidad

El estudio expresa el desarrollo experiencial de las autoras del presente ensayo, quienes han coincidido en estimar la importancia de la praxis andragógica reflexiva en el proceso educativo, debido a que al valorar las condiciones generales desde donde procede el participante y las vinculaciones que ello precisa para con la activación de estrategias de aprendizaje, donde se logren acercamientos hacia las autenticidades y talentos innatos del individuo, quien mediante el ejercicio operativo del ser, pudiera transformar realidades, apoyado en los aportes educativos que proporciona la universidad, institución primordial para el saber a nivel comunitario en función de las circunstancias cotidianas que la realidad social precisa en la actualidad.

En el caso particular de la universidad Simón Rodríguez, las autoras del estudio, evidenciaron que los facilitadores mayormente no han considerado a plenitud, la praxis andragógica reflexiva, por cuanto ello se evidencia en la implementación de un instrumento denominado entrevista semiestructurada, la cual estuvo conformada por tres interrogantes expresadas por las autoras hacia 10 facilitadores pertenecientes al núcleo El Vigía, los cual fueron considerados mediante un muestreo selectivo. Tales interrogantes, se elaboraron en los siguientes términos:

- 1.- ¿Aplica los principios filosóficos de la andragogía en su acción facilitadora?
- 2.- ¿Reflexiona respecto a las actividades relacionadas con las funciones como facilitador (académica, administrativa, investigación y extensión), como forma autocrítica de valoración profesional

3.- ¿Promueve la investigación como base de su praxis andragógica?

A partir de tales inquietudes investigativas formuladas, las autoras obtuvieron resultados generales los cuales evidenciaron que los facilitadores requieren mayor formación para la implementación de los principios filosóficos de la andragogía en la acción facilitadora, y ello amerita formación permanente a fin de proyectar los procesos investigativos, mediante la ampliación de las perspectivas y los despliegues culturales, a partir de la valoración de las características y potencialidades existentes en los diversos contextos, a fin de obtener la mayor cantidad de estudios con alternativas asertivas, ante las incertidumbres que preceden a la acción indagatoria.

En lo referente a la segunda inquietud, los resultados generados permiten evidenciar que durante la acción formativa el facilitador abordado por las investigadoras deben fortalecer la valoración de la reflexión en torno a las funciones que le corresponden durante los eventos universitarios bien sea a nivel académico, administrativo, investigativo y de extensión, lo cual pudiera constituirse en insumo fundamental para el ejercicio de la autocrítica como base para la consolidación profesional.

A propósito de la última inquietud, los resultados evidenciaron mayormente que los facilitadores opinaron favorablemente en torno a la implementación de acciones investigativas, como ruta de acceso primordial para el desarrollo de la praxis andragógica, lo cual pudiera considerarse llamativo, debido a que el estudio constante de los procesos contextuales debería ser el medio, el camino y la brújula de todo facilitador identificado con los principios filosóficos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Lo anteriormente mencionado, enfatiza la necesidad de implementar modelos educativos enfocados en la praxis andragógica reflexiva durante la dinámica universitaria,

con el objetivo de propiciar escenarios que potencien el hecho investigativo en los ambientes de clase e incluso, en cualquier lugar donde se amerite la participación conceptual, valorativa y procedimental de las casas de estudio, a partir de la dinámica social de la cual procedan los participantes, los facilitadores y todos aquellos que hacen vida en las zonas de influencia cercanas a cada núcleo.

Modelo educativo para la praxis reflexiva del facilitador en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

El modelo educativo mediante el cual se identifica filosóficamente la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), se fundamenta en la andragogía y en la filosofía educativa institucional, basada en la corriente humanística, la cual concibe al individuo como gestor de las debidas acciones durante el proceso formativo. A través de este modelo se busca desarrollar la potencialidad del participante, es decir, un ser con talentos inestimables los cuales autogestionan el proceso de aprendizaje, mediante formas autodirigidas, autogestionarias y pragmáticas.

Cabe destacar, que el citado modelo se sustenta en tres elementos interrelacionados entre sí: el participante, autor y actor del aprendizaje; el facilitador como orientador y el proceso de aprendizaje interactivo, enmarcado en el sistema filosófico de la universidad sustentado en factores tales como el carácter: experimental, nacional, andragógico, participativo, flexible y democrático, así como en cuanto a la función social y productora que le es inherente desde la fundación de la mencionada casa de estudios en toda la geografía nacional.

En concreto, el modelo en cuestión precisa la implementación de los siguientes elementos constitutivos, a partir de los cuales la universidad fundamenta los procesos educativos en la totalidad de los núcleos formalmente establecidos, los

cuales ameritan las debidas clarificaciones conceptuales, expresadas en secuencia a continuación:

- **Carácter Experimental:** concebida como una institución que promueve, ensaya y afronta modernos esquemas y estructuras organizativas, nuevas metodologías para la orientación- aprendizaje, así como la incorporación del avance de las ciencias y la tecnología al proceso educativo.

- **Carácter Nacional:** significa que la universidad debe estar presente donde las necesidades sociales y culturales lo requieran, sin límites o fronteras a través del máximo rendimiento en la administración de los recursos humanos, financieros y materiales de esas regiones.

- **Carácter Andragógico:** la teoría y la praxis andragógica orientan todos los procesos de aprendizaje donde el facilitador guía al que aprende y facilita la información que el usuario habrá de utilizar para el enriquecimiento de la experiencia, por lo que se establece una relación de orientación- aprendizaje.

- **Carácter Participativo:** el participante aprende a aprender, de acuerdo al propio ritmo en atención a los intereses y necesidades de cada persona.

- **Carácter Flexible:** el esquema estructural de la universidad permite una racional flexibilidad en la administración curricular, así como en la organización pertinente al desarrollo curricular, mercado laboral y las necesidades del país.

- **Carácter Democrático:** ofrece oportunidades de estudio en forma equitativa a todos por igual, de acuerdo a las capacidades y aptitudes que tenga cada quién para los estudios superiores.

De igual manera, se plantea un modelo donde se pretende establecer con precisión, las funciones específicas las cuales deben sustentar los procesos educativos desarrollados en los diversos núcleos de la

Universidad Simón Rodríguez a nivel nacional, entre tales funciones se encuentran:

- Función Social: esta función se evidencia en la creación y desarrollo de diferentes núcleos universitarios, que se distribuyen en toda la geografía nacional, donde se requiere la presencia de ésta para la preparación del recurso humano necesario para el desarrollo del país.

- Función Productora: la universidad busca a través del desarrollo de su potencial académico y de investigación, y estableciendo alianzas estratégicas, realizar convenios corporativos, programas de profesionalización y de extensión, de autonomía e independencia económica.

Es de hacer notar, que la UNESR, se proyectó combinar los principios filosóficos con medios tecnológicos para lograr un aprendizaje abierto, interactivo, participativo, flexible y autogestionario. De tal manera, que la universidad ha sido pionera en la incorporación de las TIC en el modelo andragógico, donde se abrieron varias maestrías en postgrado. El modelo educativo que presenta la UNESR, tiene como base de los fundamentos filosóficos y epistemológicos, según Rincón de M. (2004), citado por Márquez, (2006), en lo siguiente:

La educabilidad como característica universal y específica del ser humano, sólo acaece en el hombre, se desarrolla y desarrolla al hombre en armonía con el hombre total, en quien se realiza durante toda la vida. De la misma forma, la educabilidad se cumple en el hecho educativo, el cual presenta características diferenciales de acuerdo con las de los participantes y sus posibilidades implícitas en la condición humana. Esta diferenciación distingue el hecho educativo como hecho paidológico (pre- escolar), pedagógico (niños y jóvenes), andragógico (adultos) y gerontológico (ancianos). De ahí, que el objeto de la andragogía como ciencia es el hecho andragógico. (p.61)

Estimando las ideas subyacentes en la cita previa, en la UNESR, el hecho andragógico se cumple de acuerdo con el desarrollo biológico,

psicológico, social, cultural, económico y personal de los participantes, a quienes se les reconoce la potencialidad de organizar, planificar y evaluar el proceso educativo que realizan por sí mismos de acuerdo con sus responsabilidades, fines, objetivos y metas preestablecidas armónicamente en el contexto social y personal. También implica una relación horizontal, participativa, consciente, crítica y creadora de los participantes, elimina la relación vertical objeto-sujeto y establece la interrelación sujeto-sujeto. No, obstante, se debe destacar que al desarrollar estimaciones teóricas en torno a la praxis andragógica reflexiva el estudio evidenció, que los principios con mayor relevancia en este apartado según Adam, (1987) son los siguientes:

Son aquéllos sustentados en la participación y la horizontalidad; en el caso de la primera” como acto de dar y recibir, compartir, tomar decisiones, dialogar, involucrarse en el proyecto de investigación, escuchar los intereses y necesidades del otro, compartir liderazgos. La horizontalidad, se fundamenta en el hecho que tanto facilitadores como participantes tienen la adultez y experiencia. Debe entenderse como una relación entre iguales, como una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos”. (p.18)

De igual manera, al precisar el contraste con otras fuentes en torno a la praxis andragógica, se obtuvieron apreciaciones tales como las planteadas por Castillo, (2018), quien en función de la temática indicó el subsecuente conjunto de apreciaciones:

La evaluación en la praxis andragógica deberá ser concordante al proceso formativo, en donde el participante tiene la mayor responsabilidad y que según la Andragogía, el participante es el principal experto de su aprendizaje, por lo que es necesario que la responsabilidad de la evaluación no recaiga en el facilitador como sucedería en el proceso pedagógico, entonces, es necesario que exista un proceso de autoevaluación, coevaluación y la evaluación unidireccional del andragogo, siendo que en los dos primeros recaiga el mayor porcentaje de la evaluación. (p.69)

Desde la mirada de ambos autores, la praxis andragógica debe estar impregnada por la reflexión, debido a que el participante establece afinidades reales y directas entre los constructos teóricos y las consecuencias pragmáticas que pudieran generar en el escenario desde donde surgen, por cuanto de ahí toman esencias que acompañan y orientan los procesos formativos a lo largo del tiempo, las cuales pudieran ir de la mano con variables culturales, sociales y psicológicas, los cuales requieren constantes manifestaciones evaluativas dirigidas a fortalecer el proceso como un todo.

En el mismo orden de ideas, se evidencia que la praxis andragógica reflexiva la participación implica el respeto mutuo, saber escuchar y aceptar la opinión de otros, tomar decisiones, compartir liderazgos, lo cual estimula el desarrollo del pensamiento, crítico, creativo y reflexivo; la horizontalidad establece la igualdad de condiciones entre el facilitador y el participante adulto y se organizan de acuerdo a sus intereses y necesidades, estableciendo metas y asumiendo compromisos en el desarrollo de proyectos actividades individuales y grupales a nivel social.

Estrategias y Técnicas de Aprendizaje en la UNESR en función de la implementación de la praxis andragógica reflexiva

El presente modelo, incluye la de manera transversal diversas estrategias de enseñanza las cuales deben ser dirigidas hacia la orientación en los participantes en procura de consolidar perfiles enfocados en la investigación, la innovación, el fortalecimiento axiológico e incluso la comprensión asertiva de los procesos sociales, mediante el análisis permanente de los relaciones determinadas por cada facilitador, con base en desarrollos cognitivos en directa relación con el fortalecimiento de habilidades, destrezas, actitudes y valores mediante diferentes técnicas que permitan la independencia progresiva durante el proceso formativo. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje en la UNESR son: los estudios

contiguos, supervisados y libres.

En suma, los estudios contiguos son presenciales, con interacción inmediata y periódica de los participantes y facilitadores en ambiente de aprendizaje. Los supervisados son semipresenciales con interacción periódica entre participantes y facilitadores cuando se proporcionan y reciben orientaciones para el cumplimiento de actividades de aprendizaje sobre la base de educación a distancia. Los libres se realizan bajo la responsabilidad de los estudiantes participantes quienes cumplen sus actividades de aprendizaje sin interacción periódica obligatoria con los profesores facilitadores.

De igual manera, el presente modelo considera las técnicas de aprendizaje, las cuales son los modos, maneras o formas de llevar a efecto la acción educativa bajo la orientación andragógica. En la UNESR, según el Reglamento sobre Régimen de Estudios (2000), están conformadas por: cursos estructurados, seminarios, talleres, proyectos, pasantías, trabajos especiales de grado y trabajos de postgrado.

En orden, a continuación las precitadas técnicas serán descritas en directa sintonía con la filosofía procedimental y académica de la Universidad Fundada por Félix Adam en la década de los setenta. El curso estructurado: es una forma de organizar los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje relacionados con un sector del conocimiento, que permite combinar diversas técnicas de aprendizaje y puede administrarse a través de las estrategias de estudios contiguos, supervisados y libres.

El seminario: es una técnica de aprendizaje dirigida al trabajo de grupo, mediante la cual los facilitadores y participantes organizan las actividades haciendo hincapié en las discusiones sobre conferencias y exposiciones así como en la elaboración, presentación y defensa de monografías individuales o por equipos.

El taller: es una técnica de aprendizaje dirigida al trabajo en grupo que se fundamenta en una relación directa entre participantes y facilitadores, cuyo propósito es lograr la integración de las bases teóricas con la ejecución práctica correspondiente.

El proyecto: es una técnica de aprendizaje que consiste en el análisis y diagnóstico de situaciones y presentación de opciones que pueden conducir a la ejecución de un trabajo de investigación para la solución de problemas específicos relacionados con un campo de estudio. La pasantía: consiste en el cumplimiento de actividades prácticas por parte del participante, de acuerdo con el perfil de la carrera, en una empresa, institución u otro ente de especial interés para la formación profesional. La pasantía en las carreras de educación se denomina “Práctica Profesional”.

El trabajo especial de grado: Esta técnica de instrucción consiste en una investigación tutorizada o en la sistematización de un conjunto de actividades sobre un aspecto de la carrera o del área de especialización seleccionada.

La tesis de maestría como trabajo de postgrado: se realiza bajo la dirección de un tutor y consiste en una labor individual que demuestra, tanto el dominio como la aplicación de los métodos y técnicas de investigación, propios de un área específica del conocimiento. Además, la tesis deberá elaborarse expresamente para la obtención de la maestría y por último, la tesis doctoral: consiste en una investigación original que constituya un aporte significativo al conocimiento y demuestre la independencia de criterio de su autor. Deberá ser elaborada especialmente para la obtención del doctorado

En la praxis andragógica reflexiva también es importante considerar las estrategias y técnicas de aprendizaje, desde la perspectiva de la filosofía de la institución universitaria, en directa sintonía con la programación de

los cursos, el contenido y la evaluación; por cuanto la revisión permanente permitirá detectar las situaciones insatisfactorias, a fin de tomar las medidas a las que hubiere lugar, y estar en constante revisión de la práctica: “acción reflexión acción”, con el objetivo de orientar el proceso hacia la búsqueda constante de metodologías andragógicas reflexivas y potencialmente asertivas, fundamentadas en el encuentro con la esencia cultural, la acción y el desarrollo del pensamiento crítico, a fin de propiciar la consecución práctica y cognoscible de los objetivos académicos y profesionales planteados en la conformación curricular de cada carrera. Por ello es necesaria una formación permanente del facilitador ante tales retos sociales.

La experiencia en la práctica andragógica reflexiva ante la investigación

Durante la experiencia como Facilitadoras, por más de 20 años, de los cursos del bloque de investigación Metodología, Proyecto, Seminario Trabajo Especial de Grado de la UNESR núcleo El Vigía se observa con preocupación cómo algunos facilitadores desarrollan la práctica educativa como factores transmisores de información, en el marco de procesos donde el docente enseña de la misma manera que se formó, limitando de esta manera la posibilidad que el participante desarrolle actitudes indagatorias auténticas, ante el evento investigativo que debe caracterizar al participante.

En este sentido, se amerita el desarrollo de la mencionada práctica andragógica reflexiva, por cuanto al comprender el escenario formativo de manera amplia y relacional, se pudiera orientar con mayor pertinencia al participante adulto hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo desde la perspectiva de la investigación, dejando de lado la memorización y procesos conductistas que han llevado a repetir fórmulas y metodologías prefabricadas, en torno a escenarios donde pocas veces se analizan los factores culturales existentes,

tales como las conductas, las potencialidades y las proyecciones, previo al abordaje de la realidad, es decir hacia la investigación.

Este ensayo contiene como factor esencial, repensar la práctica andragógica desde una mirada reflexiva para el fortalecimiento de la facilitación, como medio gestor del aprendizaje en torno a las diversas unidades curriculares, a partir de la activación de procesos fundamentales tal es el caso de la investigación, con base el estudio multidimensional de los procesos formativos desde una perspectiva ontológica, epistemológica y axiológica, y la comprensión in situ de los eventos socioculturales que preceden al participante durante los encuentros en los ambientes de aprendizaje, a fin de relacionar cada unidad curricular con la elaboración de proyectos de investigación en las diferentes carreras impartidas en la UNESR.

Se trata que el docente asuma la práctica andragógica como una actividad reflexiva caracterizada por el proceso “acción - reflexión - acción”, mediante la activación del diálogo compartido con el participante; es decir, quien protagoniza el proceso formativo y los actores educativos involucrados en el proceso. Por tal motivo, resulta fundamental evidenciar que el facilitador debe de manera permanente vincular el trabajo práctico con la investigación del contexto sociocultural donde hace vida la Universidad en los diversos núcleos distribuidos a nivel nacional.

En suma, el facilitador tiene como responsabilidad formar al investigador en torno a procesos abiertos, dialógicos e interactivos, a partir de la implementación de metodologías prácticas - experienciales, donde se evidencie y socialice el por qué, el cómo y el para qué de las temáticas en estudio, enfatizando a tal efecto, en cuanto a los medios, formas y actitudes dirigidas a observar y comprender la realidad, tomando en cuenta para ello, el uso de diversas técnicas para recopilar la información requerida. De tal forma, que sea el sujeto -

investigador que aprende, quien construya la propia metodología desde una mirada crítica y reflexiva, a fin de precisar respuestas y significados ante los diversos problemas que enfrenta la sociedad actual.

En función del tema, especialistas en andragogía consideran que “se debe promover la construcción de conocimientos considerando la complejidad que subyace en todos los ámbitos: social, educativo, político, ecológico, económico y las relaciones que involucran”. Pasek, (2014), cita que sustenta el discurso planteado en el presente estudio, el cual pretende establecer relaciones directas entre la filosofía Robinsoniana planteada en los pilares filosóficos de la universidad, es decir, el encuentro con la realidad social y el análisis de las diversas complejidades que el mencionado proceso implica, a fin de obtener los debidos aprendizajes dirigidos a consolidar el crecimiento social.

Lo anteriormente planteado, evidencia que la práctica andragógica debe ser reconsiderada de manera reflexiva, horizontal e incluso permanente, mediante la activación de procesos donde intervenga la dialogicidad, el consenso de los protagonistas y el desarrollo de acciones en escenarios abiertos al cambio, donde sean consideradas múltiples maneras de abordar la realidad. Por tal motivo, no se trata solamente de propiciar la comprensión de la estructura paradigmática o los contenidos de los cursos, sino de acompañar al participante, u orientarlo durante el proceso formativo, desarrollando estrategias didácticas, participativas, colaborativas, más humanas y espirituales que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador en el hecho investigativo.

El docente que se requiere en la educación actual

El docente universitario denominado “facilitador” en la Universidad Simón Rodríguez debido a la esencia andragógica que le es inmanente, cumple roles significativos en el proceso de orientación aprendizaje,

y en las transformaciones e innovaciones educativas, por tal razón debe estar formado en competencias, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes socioemocionales, para la construcción de la educación del futuro, la cual exige que esté en permanente revisión de la práctica andragógica de manera reflexiva. De allí que el facilitador debe asumir la existencia de elementos trascendentes en el proceso de aprendizaje, los cuales definirán el perfil que cada uno de ellos presentará como resultado consustanciado a nivel ontológico-epistemológico. Entre los elementos mencionados se presentan los siguientes expresados por Delors, (1997), citado en Briceño, (2006)

Saber, es decir tener conocimientos y diferenciarlos de los tácitos y los implícitos, logrando que la conjugación de los mismos puedan permitir el desarrollo de investigaciones e innovaciones que sean pertinentes, eficientes y tengan impacto en el sistema de educación universitaria; saber hacer, en cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas que faciliten el logro de los objetivos planteados en el proceso educativo; y el saber ser, entendiendo esto como el conjunto de actitudes y valores que deben ser congruentes con la filosofía educativa que se esté desarrollando. Este docente transformador deberá ser responsable, comprometido, participativo, flexible. Estos tres elementos deberán ser congruentes con la dinámica y el contexto social en el cual estemos inmersos, pues de éste se derivan los fundamentos básicos que permitirán al docente relacionar teoría y práctica en forma dialéctica y orientar sus praxis educativas. (p. 132).

Desde el aporte del autor, se concibe al facilitador como un protagonista transformador del hecho social, por cuanto al propiciar escenarios formativos sustentados en los intereses tanto personales como sociales, se proyectan las posibilidades de consolidar perfiles emprendedores, transformadores, competitivos y con alto nivel de compromiso y responsabilidad. De allí que Briceño (2006), recomienda algunas competencias a considerar en la formación del facilitador, entre las cuales se encuentra:

Vincular la docencia con la investigación; poseer conocimientos aplicarlos y transferirlos en diferentes situaciones; identificar los problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u actividades del aula, a través de la reflexión sobre la práctica docente; seleccionar estrategias interactiva; apropiarse de las ventajas del uso de la tecnología; adquisición de conocimiento de la disciplina; poseer una actitud democrática, de libertad responsabilidad, respeto de principios éticos y valores y capacidad de innovación y creatividad (p.135)

Este desafío exige la necesidad de un cambio en la práctica educativa, es decir, en la realización del ser que se requiere formado en competencias, habilidades y destrezas, ante una sociedad cada vez más compleja y cambiante. Se trata de revisar la práctica andragógica, las fortalezas, debilidades los aciertos, desaciertos que se tengan para plantear desafíos de cambio, otras metodologías, que orienten el proceso, crear nuevos paradigmas, donde el principio de la horizontalidad esté presente, a través del dialogo, compromiso y el consenso. Además, de abordar la praxis andragógica desde una visión transformadora, con un clima de libertad, confianza, amor y empatía.

Conclusiones

Los cambios y las transformaciones suscitadas en la actualidad a partir de la consolidación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial en todos los ámbitos del quehacer humano, requieren que las universidades reconsideren la misión, visión y las estrategias implementadas para la formación integral de cada individuo, cuyo perfil posee valores, competencias, habilidades, destrezas y motivaciones, las cuales le permiten comprender, atender, transformar y dar respuesta a los diversos nudos críticos presentados por la sociedad actual.

Cabe destacar, que el andragógo cumple un rol fundamental en el escenario actual, por cuanto debe apropiarse de innovadores saberes, haceres e incluso comprensiones,

en procura de la reflexión durante el proceso formativo, especialmente en la investigación lo cual exige nuevas maneras de actuar y pensar, asimismo permite estar en permanente revisión de la práctica docente (acción -reflexión - acción). En este sentido, se requiere de docentes innovadores, flexibles y transformadores, los cuales deben convertirse en unos investigadores críticos, reflexivos, participativos, comprometidos, preparados para encontrar soluciones y respuestas a múltiples nudos críticos existentes en el tejido social comunitario.

En el presente estudio, se planteó la revisión de la praxis andragógica de manera reflexiva, detectando las situaciones insatisfactorias, los aciertos e incluso desaciertos que se tengan durante la dinámica formativa; para de esta manera, abordar metodologías centradas en la realidad sociocultural, que orienten y optimicen el proceso dirigido hacia la construcción del conocimiento, a partir de las opiniones de los diversos actores educativos, los cuales deben procurar visiones compartidas a través del diálogo y la comunicación permanente desde los ambientes de clase.

Referencias

- Alcalá, A. (2000). La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Universidad Nacional Abierta. Maestría en Educación Abierta y a Distancias Documento en línea en <http://monografias.com/trabajos6/prax/prax.shtml> Fecha de consulta (15 de febrero de 2024)
- Briceño, M. (2006). Reevaluando las competencias del docente desde la complejidad. En Revista UNESR. Gerencia. No 7. Año 2006. Caracas.
- Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. Universidad Regional del Sureste. México.
- Delors, J. (1997). Presentación del Informe a la Unesco. En aprender para el futuro, desafíos y oportunidades. Madrid: Santillana.
- Félix Adam (1987). Andragogía y Docencia Universitaria. Editorial Andragógico de la Federación Interamericana de Educación de Adultos (FIDEA). Caracas. Venezuela.
- Galeano, M. (2020). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia.
- Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Márquez, O. (2018). Andragogía, Tecnologías de Información y Comunicación en Educación Superior. Universidad Bicentenario de Aragua. Trabajo final de investigación para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Maracay.
- Pasek de P. E. (2014). Elementos para la formación de investigadores: una mirada desde la complejidad. Universidad Valles de Momboy. Revista Sustentabilidad al día. Número. 2 año 2014.
- Ríos, B. (2018). Andragogia en la didáctica de la educación superior e- LEARNIG. Primera Edición. Editorial Panamá Rincón de M., G. (2004). Educación de Adultos: Actualización y Ampliación para Facilitadores de la UNESR, núcleo El Vigía. Coordinación de Investigación y Desarrollo Profesor. Universidad Simón Rodríguez. El Vigía. Mérida. Venezuela.
- Sánchez, I. (2009). La Fenomenología Trascendental en el Contexto de los Estudios Organizacionales. Universidad del Valle. Colombia.
- UNESR (2000). Modelo Educativo de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Documento Mimeografiado. Caracas: Autor

Normas de la Revista Mucuties Universitaria

Mucuties Universitaria es una revista arbitrada de publicación semestral, adscrita al Núcleo Universitario Rafael Ángel Gallegos Ortiz de la Universidad de Los Andes, destinada a difundir conocimiento actualizado en áreas relacionadas con: educación, innovaciones, tendencias de investigación en comunidades científicas nacionales e internacionales, reflexiones sobre problemáticas sociales, desarrollo de la creatividad e innovación en diferentes escenarios de educación formal y no formal, aportes en temas de salud, la cultura y las artes.

Este espacio académico publica trabajos relacionados con:

1. Artículos de Investigación
2. Experiencias didácticas y pedagógicas
3. Ensayos Académicos
4. Reseñas
5. Semblanzas
6. Misceláneas

Constituyéndose así en seis apartados.

En atención a la importancia de la difusión de la producción de textos el Comité Editorial de la Revista Mucuties Universitaria invita a docentes, profesionales, investigadores y estudiantes de los distintos niveles a publicar en este espacio académico.

La misma está abierta durante todo el año a la recepción de producciones científicas que por su rigurosidad, pertinencia y relevancia, coadyuven con el avance del conocimiento en las áreas de: educación, pedagogía, ciencias aplicadas al deporte y la salud, la educación física y recreación y las artes.

Sugerencia para la presentación de los artículos ante la revista Mucuties Universitaria

Artículo de investigación: Hace aportaciones útiles para la comunidad científica en educación, medicina, registros de salud, historia, teoría y crítica del arte, museología, creaciones y creadores, en temas específicos, así como el análisis, implementación y evaluación de políticas públicas de interés en las artes, intervenciones en problemáticas de salud y la formación del ser humano.

Por tal motivo, la extensión de los documentos inéditos debe oscilar entre quince a veinticinco (15 a 25) páginas, incluyendo los gráficos e imágenes, estructuradas de la siguiente manera:

- Resumen (250 a 300 palabras)
- Introducción
- Fundamentaciones teóricas, históricas y/o legales
- Metodología o procedimiento
- Resultados, análisis e interpretación
- Conclusiones
- Referencias

Experiencias Didácticas y Pedagógicas:

Son producciones escritas que permiten mostrar realidades educativas y las formas de intervención en la práctica pedagógica a partir del desarrollo de la creatividad e innovación en proyectos, programas, estrategias, acciones, uso de la gamificación y las TIC's a través de herramientas web 3.0, entre otras.

Así mismo, permiten la sistematización del hecho educativo, pensando en los procesos de prácticas docente en la enseñanza de cualquier área de aprendizaje y/o disciplina científica en contextos académicos, espacios

formales, informales y no formales.

La extensión de este producto debe oscilar entre diez a veinte (10 a 20) páginas. Se puede estructurar con los siguientes elementos:

- Resumen
- Fundamentaciones teóricas.
- Objetivos y propósitos de la experiencia didáctica y pedagógica
- Sistematización de la experiencia didáctica y pedagógica:

Breve diagnóstico, descripción de la intervención, evidencias y evaluación.

- Reflexiones
- Referencias
- Evidencias (Opcional)

Ensayos Académicos: Se trata de un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominante reflexivo, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente. En cuanto a la extensión puede alcanzar un máximo de diez (10) páginas. El ensayo debe contener los siguientes elementos:

- Resumen
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusiones y aportes
- Referencias

Sin embargo, el texto no debe estar segmentado o seccionado en función de los constituyentes anteriormente requeridos.

Reseñas: Se trata de una descripción suscita sobre cada texto, acontecimiento, normativa, un personaje, en la cual se resaltan datos de trascendencia para un colectivo particular o universal. En razón de ello se recomienda la siguiente estructura en un máximo de ocho (08) páginas:

- Presentación del autor(es) y de la(s) obra(s) u hechos a describir
- Resumen de la estructura de la fuente
- Crítica
- Conclusiones prestando énfasis a los aportes a las líneas de investigación a los cuales se adscribe el autor.
- Referencia.

Semblanzas: consiste en destacar comportamientos sobre uno o varios personajes de referencia local, regional, nacional e internacional, vinculados a la educación, el deporte, la recreación, la salud y el arte en todas sus expresiones materiales e inmateriales, se recomienda de tres a cinco (3 a 5) páginas, debe escribirse en primera o tercera persona. Se estructura así:

- Resumen
- Imagen referencial del personaje descrito
- Datos históricos
- Aportes a las ciencias, humanidades, legislación y el arte.
- Trascendencia local, regional, nacional y/o internacional.

Misceláneas: Se trata de mostrar diferentes notas de interés sobre docencia, extensión y proyección de las actividades del Núcleo Universitario Rafael Ángel Gallegos Ortiz, la Universidad de Los Andes o cualquier otra institución universitaria nacional o internacional. También, muestra información

sobre eventos académicos, producciones escritas de estudiantes e investigaciones noveles, convenios, alianzas estratégicas, tratados, resoluciones universitarias, providencias, gacetas oficiales, reglamentos y cualquier otro instrumento de divulgación vinculante a la Universidad. La estructura es totalmente flexible y dinámica.

Normas de Publicación

El producto original finalizado debe incluir en su encabezado: título del artículo, nombre del autor (es) que para el caso no debe excederse de tres (03) autor (es). Es obligatorio el uso del Identificador Digital: ORCID (Personal) obtener registro a través del enlace: <https://orcid.org/registre>, filiación institucional, números telefónicos (habitación y celular), y correo electrónico.

Los manuscritos deben atender a los siguientes requerimientos: la fuente de letra Trebuchet MS, tamaño 12 puntos, tanto para títulos, subtítulos y desarrollo del documento. Los márgenes superior, inferior, derecho e izquierdo 3 cm, y el interlineado 1.5.

Todo artículo debe estar acompañado del resumen en español y en inglés (Abstract), el cual no puede exceder las doscientas cincuenta (250) palabras, además de contener entre 3 a 5 palabras clave, en español y en inglés (Keywords), se recomienda el uso de los tesauros de la UNESCO para facilitar la ubicación de las áreas de estudio de acuerdo a las temáticas abordadas.

- Las tablas, gráficos y cuadros deben ser enviados por separado y en formato PDF. Así mismo, las imágenes que acompañen las producciones escritas deben estar en formato JPG 150 a 200 DPI, identificadas y enviadas por separado con las respectivas notas de identificación para efecto de la diagramación, en la versión final del archivo.

- Todo artículo debe estar acompañado de una breve descripción de la información académica de cada autor (es) en cien (100) palabras.

- El trabajo debe enviarse con una comunicación dirigida al Editor Jefe de la Revista, para la consideración del arbitraje del mismo, al correo electrónico: mucutiesuniversitaria@gmail.com o igualmente debe llenarse el formulario de originalidad y ética (anexo a las normas) con los datos de los autores y manuscritos. Todas las producciones escritas serán analizadas por programas de anti plagio, antes de ser enviadas a los árbitros.

Luego de la revisión, se devolverá al autor (es) con su respectivo dictamen. Una vez corregido el documento, la versión final deberá ser entregada al Comité Editorial de la Revista Mucutíes Universitaria, al correo antes mencionado, en un lapso no mayor de treinta (30) días hábiles.

Los artículos son evaluados con el sistema de arbitraje doble ciego. Así mismo, los artículos no deben estar publicados en otra revista nacional o internacional.

Finalmente, las normas de redacción y presentación, al igual que tablas y gráficos, el uso de citas, referencias y otros aspectos afines, deben ajustarse estrictamente a las normas de la APA y las aquí expresadas.



Dirección: Carrera 3 con calle 7 (frente a la Plaza Bolívar) El Añil parroquia Tovar. Tovar, Mérida - Venezuela. Teléfonos (+58-0275)8730205, (+58-0275) 8730990