



<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Premios Nacionales  
del Libro.  
CENAL - Caracas  
2006 y 2007

# educere

**Año 25**  
**Número 81**  
Mayo - Agosto / 2021  
Mérida - Venezuela  
Depósito Legal  
pp199702ME1027  
pp199702ME1927  
ISSN: 1316-4910

## La Revista Venezolana de Educación

En su campo, la más descargada de los Repositorios Institucionales de América Latina y el Caribe



[@revista.educere](https://twitter.com/revista.educere)  
[@EducereRevista](https://www.instagram.com/EducereRevista)  
[educere.revistaeducacion](https://www.facebook.com/educere.revistaeducacion)



# educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Mayo - Agosto de 2021  
Año 25 / Número 81  
Mérica - Venezuela

## Premios y distinciones

1<sup>er</sup> lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007

III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006

IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007

I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007

1<sup>er</sup> lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de América Latina 2004 - Agosto 2020

La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007 - Diciembre 2015

## Fundación

Enero - Junio, 1997.

## Editorial

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Escuela de Educación  
Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente.

## Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • [rivaspj12@gmail.com](mailto:rivaspj12@gmail.com) • <https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

## Directora adjunta

Rosa Amelia Asuaje • [rosasuaje@yahoo.com](mailto:rosasuaje@yahoo.com)

Buenos Aires, Argentina.

## Consejo editorial

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosario Ramírez	Universidad Pedagógica Libertador. Venezuela.
Nerio Vilchez	Universidad del Zulia. Venezuela.
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela.
Ángel Antúnez	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Myriam Anzola	Universidad Politécnica Territorial de Mérida. Venezuela.
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

## Consejo científico honorario

Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Miguel Araque.	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Venezuela.
Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Carlos Merino.(†)	Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina.
Armando Zambrano.	Universidad Icesi. Santiago de Cali. Colombia.
Felipe Pachano.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Elizabeth Marrero.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Carlos Masse.	Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Myriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta. Venezuela.

## Consejo editorial internacional

Lucía Garay	Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Liliana del Bastó	Universidad de Tolima. Colombia.
Blanca Álvarez Caballero	Universidad Autónoma del Estado de México.
José López Herrería	Universidad Complutense de Madrid. España.

## Consejo de redacción

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Pedro José Rivas	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosa Amelia Asuaje	Buenos Aires, Argentina.

## Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)

Escuela de Educación

<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: [editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com)

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfono: +58-274 2401870

Dirección Web

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

[www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Correo Electrónico

[revista.venezolana.educere@gmail.com](mailto:revista.venezolana.educere@gmail.com)

con copia a:

[editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com)



@revista.educere



@EducereRevista



[educere.revistaeducacion](http://educere.revistaeducacion)

*Nadie está salvo (del Coronavirus 19) hasta que todos estemos a salvo.*

*No one is safe (from Covid 19) until we are all safe*

OMS



Educere no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados. Así mismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la cita hemerográfica respectiva.

## Comisión de arbitraje

### Nacionales

Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nacarid Rodríguez.	Universidad Central de Venezuela.
Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nerio Vilchez.	La Universidad del Zulia.
Leonor Alonso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Eduardo Zuleta.	Universidad de Los Andes. Mérida
Begoña Tellería.	Universidad de Los Andes. Mérida
Humberto Ruiz.	Universidad de Los Andes. Mérida
Raisa Urribarrí.	Universidad de Los Andes. Mérida
Alicia Inciarte González	La Universidad del Zulia.
Diego Rojas Ajmad.	Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rosa María Tovar.	Universidad de Carabobo.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Mérida
Beatriz Sandía.	Universidad de Los Andes. Mérida
Aurora Lacueva.	Universidad Central de Venezuela.
Armando Santiago.	Universidad de Los Andes. Mérida
Adolfo Moreno U.	Universidad de Los Andes. Mérida
José Ortiz.	Universidad de Carabobo.
Lizabeth Rubiano.	Universidad de Carabobo.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta.
Amado Moreno.	Universidad de Los Andes. Mérida
Myriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Mérida
Alirio Lopresti.	Universidad de Los Andes. Mérida
Ali López Bohorquez.	Universidad de Los Andes. Mérida
Rosalba M. Bortone Di Muro.	Universidad Nacional Experimental del Táchira.
Yadira Albornoz.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas.
Rosa Amelia Asuaje.	Universidad de Los Andes. Mérida
Pascual Mora	Universidad de Los Andes. Mérida

### Internacionales

Mario Martín Bris.	Universidad de Alcalá. España
Alicia Palermo.	Universidad Nacional de Luján. Argentina
Wanda Rodríguez.	Universidad de Piedras Blancas. Puerto Rico
Jorge Larrosa.	Universidad de Barcelona. España
Marília Gouveia de Miranda	Universidad Federal de Goiás. Brasil
Martha Sarría.	Universidad Icesi. Colombia
Sergio González.	Universidad Autónoma del Estado de México
Armando Zambrano.	Universidad Icesi. Colombia
Adriana Saffaroni.	Universidad Nacional de Salta. Argentina
Pablo Christian Aparicio.	Universidad de Tübingen. Alemania
Martha Ardiles.	Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
Alejo Bustos Cortez	Universidad de Antofagasta. Chile

Bases de datos e indexaciones	Oscar Morales. Universidad de Los Andes. Facultad de Odontología
Relaciones internacionales	Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve
Montaje electrónico	Carlos Valero • mid548rl@gmail.com
Ilustraciones	Iván Cañas, Yamila Rodríguez y Balbi Cañas
Imagen Portada	Fondo creado por GarryKillian - <a href="http://www.freepik.es">www.freepik.es</a>
Diseño de portada	Carlos Valero • mid548rl@gmail.com
Corrección de textos	Este número no tuvo corrector de estilo, por razones financieras.
Traducciones del Inglés de los autores	Luis Contreras / Universidad de Los Andes. Escuela de Idiomas <a href="mailto:luiscontreraslin@gmail.com">luiscontreraslin@gmail.com</a> Nahirina. Zambrano Uzcátegui Escuela de Idiomas. ULA +58 274 2401777
Traducciones del Portugués de los autores	Yhana Milagros Riobueno Gozález <a href="mailto:yhanariobueno@gmail.com">yhanariobueno@gmail.com</a>

## Índices, registros y directorios

- *Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2020*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2020*
- *Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004 - 2013*
- *Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005 - 2020*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2020*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2020*
- *Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2020*
- *Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2020*
- *Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2020*
- *Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010*
- *Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2020*
- *Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2020*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. [www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca](http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca). 2007 - 2020*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social [www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve). 2008 - 2020*

Secretaría y canjes	Rosio Jóvito / <a href="mailto:revista.venezolana.educere@gmail.com">revista.venezolana.educere@gmail.com</a>
Distribución y canje	Red de Distribución PPA. ULA - Educere.
Consejo financiero de salvataje internacional	Carlos Cariacás Universidad Federal del Amapá. Brasil. Armando Zambrano Universidad de Caldas. Colombia. Pablo Lleral Lara Calderón Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia Sergio González Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Depósito legal	pp199702ME1027
ISSN	1316-4910.

## Educere, la revista venezolana de educación

---

Fundada en junio de 1997, se define como una publicación periódica, de acceso abierto, de naturaleza científica y humanística, especializada en el campo de la educación, de aparición trimestral desde 1997 hasta 2009, semestral en 2010 y cuatrimestral desde 2011, está debidamente indizada y sus artículos son arbitrados.

La educación es su tema de estudio y es concebida como un fenómeno complejo y explicable a través de una cosmovisión pluridisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria que le da un sentido de mayor significación, dado su enriquecedor enfoque polisémico.

Es editada por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

La aparición de EDUCERE, en el concierto de las publicaciones científicas y humanísticas periódicas de Venezuela e Iberoamérica, pretende servir de escenario para fortalecer y promover la investigación y la innovación educativa, estimular la reflexión sobre el quehacer educativo, elevar la formación académica de educadores y estudiantes en proceso de formación docente, estimular la reflexión teórica y la discusión sobre la práctica pedagógica en el marco de nuevos paradigmas educativos, proponer soluciones concretas a los ingentes problemas de la educación venezolana, impulsar la actualización y el perfeccionamiento del docente en el contexto de la educación permanente, como base fundamental para su crecimiento personal y profesional, y elevar la dignidad profesional y la autoestima del docente venezolano.

Con base en estos objetivos, EDUCERE surge como un espacio para exponer temáticas actuales e interesantes para el magisterio regional, nacional e internacional. En consecuencia, los artículos provienen de Iberoamérica de cuatro grandes fuentes: resultados de investigaciones educativas; análisis profundos de los diferentes campos del saber que configuran el corpus de la Educación y de las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas que la abordan; innovaciones y propuestas que tiendan a modificar y transformar la reflexión educativa y la práctica escolar; y entrevistas realizadas a especialistas y expertos en los diferentes campos del saber que dan significación teórica a la Educación, así como de aquellos eventos, foros, congresos, encuentros, simposios, etc., cuya importancia y pertinencia trasciendan la cotidianidad.

El Centro Nacional del Libro (CENAL) y el Ministerio de la Cultura le confirieron en noviembre de 2006 el **III Premio Nacional del Libro Venezolano 2005**, como la mejor revista académica en los campos de las Ciencias Sociales y Humanas. Así mismo, el Fondo Nacional de Ciencia, Innovación y Tecnología, (FONACIT), la distinguió en el primer lugar de las publicaciones humanísticas venezolanas en la evaluación de mérito, 2007. En julio de 2007, el CENAL le confirió por segundo año consecutivo el **IV Premio Nacional del Libro Venezolano 2006**, en la misma categoría. Asimismo, le fue conferido el **Primer Premio del Libro Regional de Occidente, 2006**, convocatoria 2007.

Actualmente está catalogada como la publicación electrónica más consultada del repositorio institucional SABER-ULA de Venezuela desde 2004, y en México, REDALYC la posiciona como una de las publicaciones digitales más visitadas de su repositorio y, en el campo de la educación, es la más descargada. EDUCERE está considerada como la revista académica electrónica más consultada de Venezuela y de América Latina y el Caribe.

*Pensar la educación como educere es sacar al hombre afuera, afuera de sí mismo, afuera de cualquier determinación englobante y totalitaria, afuera de cualquier identidad personal o colectiva en que podría*

*quedar encerrado, afuera de los caminos previstos de antemano, afuera de todas las formas de gregarismo y de indiferencia, afuera de su propia humanidad, incluso.*

Jorge Larrosa

# educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Educere, the venezuelan journal of education

---

Educere was founded in June 1997. It is defined as a periodical, open-access, scientific and humanistic publication. It is specialized in the field of education. It was published quarterly until 2009, semiannually in 2010 and again quarterly since 2011. It is indexed in international indexes and all the articles published are peer reviewed.

Its topic study is education, and it is conceived as a complex and explainable phenomenon through a pluridisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary cosmivision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

It is edited by the Professors' Updating and Perfectioning Program from the School of Education at the Faculty of Humanities and Education at the University of Los Andes, in Mérida, Venezuela.

EDUCERE's appearance within the concert of scientific and humanistic periodical publications from Venezuela and Latin America, pretends to serve as a stage to strengthen and promote research and educational innovation, stimulate reflection on educational tasks, elevate academic and professors and student's education who are in the process of becoming educators, stimulate theoretical reflection and discussion on pedagogical practice within the frame of new educational paradigms, propose concrete solutions to the enormous problems in Venezuelan education, impel professors updating and Perfectioning within the context of permanent education as fundamental base for its personal and professional growth, and elevate Venezuelan professorate's professional dignity and self-esteem.

Based on these objectives, EDUCERE rises as a space to expose current and interesting topics for regional, national and international teaching. Consequently, articles come from Latin America from four great sources: results of educational research, deep analysis of the task's fields configuring the education corpus and the scientific, technological and humanistic disciplines approaching it. Innovations and proposals which tend to modify and transform educational reflection and school practice as well as those events, forums, congresses, meetings, symposiums etc, which importance and pertinence transcend cotidianity.

The Book National Center, CENAL, and the Ministry of Culture gave EDUCERE the **III Venezuelan Book National Award 2005**, in November 2006, for the best academic journal in the fields of Social and Human Sciences. As well, the Science, Innovation and Technology National Fund, FONACIT, gave EDUCERE a special honor with the First Place among the Venezuelan humanistic publications at the merit evaluation, 2007. In July 2007, the CENAL conferred Educere for second consecutive year the **IV Venezuelan Book National Award 2006**, in the same category.

Currently, the journal is catalogued as the most consulted online publication from the institutional repository SABER-ULA of Venezuela since 2004, and in Mexico, REDALYC positions it by the 30/12/2009 as the second most downloaded journal from its repository. EDUCERE is considered one of the most consulted academic journal in electronical version in Venezuela y the most visited in Latin America and the Caribbean.

*Thinking about education as educere does is taking man outside, outside of itself, outside of any global and totalitarian determination, outside of any*

*personal or collective identity it could be locked in, outside of all forms of gregarianism and indifference, even outside of its own humanity.*

Jorge Larrosa.

## Contenido

### Editorial

#### EDUCERE SUPERA LA FICCIÓN, ADELANTA EL FUTURO EDITORIAL Y HACE POSIBLE UN FASCÍCULO DE 25 MANUSCRITOS SIN PRESUPUESTO

*Educere exceeds fiction, advances the editorial future and makes a fascicle of 25 manuscripts possible without a budget*

341 - 344

**Pedro José Rivas**

Universidad De Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado, Mérida. Venezuela

### Artículos

#### ASPECTOS ONTOGNOSEOLÓGICOS Y TELEOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

*Ontognoseological and teleological aspects of research*

345 - 351

**Alma Soledad Mota Arenas**

Tecnológico Nacional de Mexico. Campus Oaxaca. Oaxaca de Juárez. Oax.

#### DE LA EPISTEMOLOGÍA LINEAL DE LA ESCOLARIZACIÓN HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA CIRCULAR DE LA EDUCACIÓN

*From the linear epistemology of schooling to a circular epistemology of education*

353 - 363

**Ronnie Alejandro Videla Reyes, Carlos Manuel Calvo Muñoz**

Departamento de Educación. Universidad de La Serena. Benavente, 980. La Serena. Provincia de Elqui. IV Región de Coquimbo. Chile

#### CRÍTICA DE LA CULTURA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN VENEZUELA: REFLEXIONES DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

*Criticism of culture and educational research in Venezuela: reflections from the systematization of experiences*

365 - 378

**Rosa Alba Colmenares de Guirigay**

Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGSEX-ULA. Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de los Andes. Mérida, Estado Mérida. Venezuela

#### INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: APROXIMACIÓN A LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

*Emotional Intelligence in Special Education Teachers: An Approach to Measuring Instruments*

379 - 390

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca<sup>1</sup>, Osvaldo Hernández González<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Psicología. Escuela Superior Politécnica del Bié. Universidad José Eduardo dos Santos. Provincia del Bié. Angola. <sup>2</sup>Doctorado en Ciencias Humanas. Universidad de Talca. Talca. Región del Maule. Chile

#### UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CONOCIMIENTO LIBRE: LA AUTONOMÍA DEL SIGLO XXI

*University in Latin America and Open Knowledge: The autonomy in the 21<sup>st</sup> Century*

391 - 402

**Alejandro E. Ochoa Arias**

Instituto de Gestión e Industria. Universidad Austral de Chile. Sede Puerto Montt. Chile

#### LAS CIENCIAS NATURALES Y HUMANAS MEDIADAS POR LAS TICS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

*The natural and human sciences mediated by icts In the university ambit*

403 - 420

**Richard Alfredo Barrios<sup>1</sup>, Elisabel Rubiano Albornoz<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Facultad de Ciencias y Tecnología. Universidad de Carabobo. Valencia - Venezuela. <sup>2</sup>Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia - Venezuela

#### APROXIMACIONES AL PRAGMATISMO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

*Approaches to pragmatism in Mexican education in the context of globalization*

421 - 431

**Carlos Eduardo Massé Narváez**

Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación. Universidad Autónoma del estado de México (UAEM) Toluca estado de México. México

---

## LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO PROCESO INDIVIDUAL-COLECTIVO DEL APRENDIZAJE PARA UNA EDUCACIÓN MÁS EFICIENTE

*Academic literacy as an individual-collective learning process. Aiming to an efficient education.*

**Alberto Jossué Belandria Balestrini<sup>1</sup>, Esther Patricia Monsalve Díaz<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Escuela de Medicina. Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. <sup>2</sup>Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada. Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño. Mérida estado Mérida. Venezuela

433 - 439

---

## ¿TUTOR SOMBRA O PROFESIONAL DE APOYO?: REDEFINICIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

*Tutor or support professional? Redefinitions for an inclusive school*

**Mayluc Kerine Martínez López**

Organización Psicoeducativa TAE0. Santiago de Chile. Cerro El Plomo/ Piso 15/ Oficina. Chile

441 - 455

## APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DE MEJORA CONTINUA A UN PROGRAMA DE POSTGRADO

*Application of continuous improvement tools to a graduate program*

**Salvador Montesinos González<sup>1</sup>, Carlos Vázquez Cid de León<sup>1</sup>, Abraham Espejo Martínez<sup>2</sup>, Eric Amín Ramírez Castillo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Tecnológica de la Mixteca. Huajuapán de León, Oaxaca, México. <sup>2</sup>Universidad Autónoma Benito Juárez. Oaxaca de Juárez, México

457 - 475

## METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LA UNIVERSIDAD

*Didactic methodology for comprehension of argumentative texts in undergraduate level*

**José Alejandro, Castillo Sivira**

Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto edo. Lara. Venezuela

477 - 494

## EL CUENTO COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN. CASO DE ESTUDIO: DÍGRAFOS

*The short story as an educational tool in the teaching of Italian as a foreign language in students with Down syndrome. Case study: Digraphs*

**Chess Emmanuel Briceño Núñez<sup>1</sup>, Emeliv Daniela Coronado Canelones<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi. Departamento de Idiomas Modernos. Guayaquil, Guayas - Ecuador. <sup>2</sup>Departamento de Ciencias Pedagógicas. Núcleo Universitario de Trujillo "Rafael Rangel". Universidad de los Andes. Trujillo, estado Trujillo - Venezuela

495 - 503

## EL DISCURSO DE LA SUSTENTABILIDAD Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

*The discourse of sustainability and environmental education*

**Hadar Enif Martínez Gallegos**

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Oaxaca de Juárez, Oax

505 - 515

## TIEMPOS DE PANDEMIA Y SUS EFECTOS EN UNIVERSITARIOS AL MUDARSE DE PROGRAMA PRESENCIAL A EN LÍNEA

*Pandemic times and its effects on university students when moving from classroom to online program*

**Violeta Faridi Ortiz Arceo**

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Puebla, estado de Puebla. México

517 - 523

## COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA. UNIDAD EDUCATIVA "TIMOTEO AGUIRRE", MÉRIDA- VENEZUELA

*Competences in students of Technical High School. Educational Unit "Timoteo Aguirre", Mérida- Venezuela*

**Pablo Lleral Lara Calderón<sup>1</sup>, José Vicente Portilla Martínez<sup>1</sup>, Betsy Yeniree Parra Quintero<sup>2</sup>, Marbella Beatriz Mercado Lobo<sup>3</sup>, José Misael Hernández Ardila<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Programa de Licenciatura en Educación Básica-Ciencias Naturales. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia. <sup>2</sup>Programa de Administración de Empresas. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia. <sup>3</sup>Consultorio Académico de Investigación en Ciencias Humanas y Educación-CAICHE. Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia. <sup>4</sup>Unidad Educativa "Timoteo Aguirre" Fe y Alegría. El Valle de Mérida. Instituto de Educación Superior Cristóbal Mendoza. Programa de Administración de Empresas. Mérida, estado Mérida. Venezuela

525 - 548

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS B-LEARNING PARA EL APRENDIZAJE DE QUÍMICA EN TERCER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

*Didactic strategies b-learning for learning chemistry in the third year of Intermediate Technical Education*

**Wilmer López<sup>1</sup>, Yury Georgina Albornoza Vegas<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Carrera Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Educación UNAE. (Chuquipata) Azogues, Cañar. Ecuador.

<sup>2</sup>Escuela Técnica Comercial R.N José Ricardo Guillén Suárez. Mérida estado Mérida. Venezuela

549 - 566

## COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS PROCEDIMENTALES QUE PROMUEVEN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN SU ACCIÓN DIDÁCTICA

*Procedural investigative competences promoted by university teachers in their didactic action*

**Narbelina Fontanilla Lucena, Zulay Mercado Durán**

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, estado Mérida. Venezuela

567 - 577

## ESTUDIOS DE TRAYECTORIA: UNA REVISIÓN DE SUS APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

*Trajectories studies: A review of their theoretical and methodological contributions*

**Guadalupe Miriam Rodríguez-Méndez**

Universidad Autónoma de Tlaxcala. Xicoténcatl, estado de Tlaxcala. México. Facultad de Medicina. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla estado de Puebla. México

579 - 590

## ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN ORAL DE TEXTOS NARRATIVOS BASADOS EN EL RECURSO LITERARIO DEL CUENTO

*Strategies for the oral production of narrative texts based on the literary resource of the story*

**Pablo Lleral Lara Calderón<sup>1</sup>, José Vicente Portilla Martínez<sup>1</sup>, Ruth Elena Cordero Rodríguez<sup>2</sup>, Andrea Juliana Rueda Salazar<sup>3</sup>, José Misael Hernández Ardila<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Programa de Licenciatura. en Educación Básica-Ciencias Naturales. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia. <sup>2</sup>Fundación Colegio Las Américas. Área de Preescolar. Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia.

<sup>3</sup>Madre Comunitario del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Regional Santander- Floridablanca. Bucaramanga-departamento Santander. Colombia.

<sup>4</sup>Programa de Administración de Empresas. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

591 - 601

## APROXIMACIONES PARA PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN ADOLESCENTES ESCOLARES

*Approaches for violence prevention programs in school adolescents*

**Garrido-Albornoza, Nelson José**

Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas "Héctor Febres Cordero". Escuela de Criminología. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad de los Andes. Mérida estado Mérida. Venezuela

603 - 616

## INTRODUCCIÓN A LAS CATEGORÍAS MARXISTAS EN "TIEMPOS MODERNOS" DE CHARLES CHAPLIN

*Introduction to Marxist categories in Charles Chaplin's "Modern Times"*

**Eliseo Cruz Aguilar**

Bachillerato Integral Comunitario No 21. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. CSEIIO. Santiago Ixtayutla, Jamiltepec, Oaxaca de Juárez. Oaxaca, México

617 - 626

## LAO TSE Y HERÁCLITO: MECÁNICA CUÁNTICA, RELATIVIDAD Y TERMODINÁMICA

*Lao Tse and Heráclito: Quantum mechanics, relativity and thermodynamics*

**Jose Iraides, Belandria<sup>1</sup>, Yuliana, Guédez Forgiarini<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Escuela de Ingeniería Química. Facultad de Ingeniería. Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. Venezuela. <sup>2</sup>Escuela de

Escuela de Diseño y Artes Visuales. Facultad de Arte. Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. Venezuela

627 - 634

## ANÁLISIS Y PROPUESTA DE HERRAMIENTAS DE MEJORA PARA LAS TUTORÍAS EN LA CARRERA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

*Analysis and proposal of improvement tools for tutorials in the Industrial Engineering career*

**Carlos Vázquez Cid de León<sup>1</sup>, Salvador Montesinos González<sup>1</sup>, Ivonne Maya Espinoza<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz. Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) Huajuapán de León estado de Oaxaca, México. <sup>2</sup>Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) Huajuapán de León estado de Oaxaca, México

635 - 646

## EDWARD LEE THORNDIKE Y JOHN BROADUS WATSON: DOS EXPLICACIONES DEL APRENDIZAJE

*Edward Lee Thorndike and John Broadus Watson: two explanations of learning*

**Delfina Rocío López Cruz**

Bachillerato Integral Comunitario No. 36. El Carrizal, Zenzontepec, Sola de Vega, Oaxaca. Oaxaca estado de Juarez. México

647 - 656

## REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE COMO APRENDIZAJE

*Reflections of the teaching experience as learning*

**Narbelina Fontanilla Lucena**

Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, estado Mérida. Venezuela

657 - 667

 **Secciones**

---

**SECCIONES**  
*Sections*

669 - 670

 **Normas**  
**Educare**

---

**NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)**

671 - 690

**GUIDELINES FOR COLLABORATORS**

691 - 710

**NORMAS PARA LOS ÁRBITROS**

711 - 712

**NORMAS PARA OS COLABORADORES**

713 - 715

# Educere supera la ficción, adelanta el futuro editorial y hace posible un fascículo de 25 manuscritos sin presupuesto

---

Editorial  
educere

*Educere exceeds fiction, advances the editorial future  
and makes a fascicle of 25 manuscripts possible without  
a budget*

**Pedro José Rivas**

Director y editor

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

[rivaspj12@gmail.com](mailto:rivaspj12@gmail.com)



*Todos los cerebros del mundo son impotentes  
contra cualquier estupidez que esté de moda.*

Jean de La Fontaine

## I

El mes de diciembre de 2020 alumbró una nueva edición de Educere, la revista venezolana en educación, para beneplácito de los 45 colaboradores que dieron contenido a la palabra de su fascículo y de los millones de lectores virtuales del mundo hispano global que consultan y descargan esta publicación de aparición cuatrimestral.

Educere exhibe en 25 manuscritos el sentido de su regularidad, la demanda escritural y una credibilidad editorial de 23 años publicando cerca de 1500 manuscritos, cuya aparición en las redes lo hace posible el soporte técnico y logístico brindado por las plataformas electrónicas matrices de Saber ULA y REDALYC adscritas a la Universidad de Los Andes de Venezuela y a la Universidad Autónoma del Estado de México en Toluca (UAEM), respectivamente.

El fascículo No 81 de Educere corresponde al cuatrimestre mayo/agosto del 2021 y es, por tanto, la segunda edición adelantada de la programación del venidero año, una práctica inusual en la cultura de las publicaciones periódicas científicas, lo cual ubica a esta publicación en la *dimensión ficcional*, superada así misma porque se hizo realidad, una revista universitaria que aparece antes del tiempo editorial previsto, valga decir, que avanza según la periodicidad establecida, adelanta su tiempo real, viaja hacia el futuro.

Editar una revista académica con regularidad en un país que vive bajo acoso permanente, en una anarquía progresiva que liquida la continuidad de cualquier plan, descubre otra ficción a superar: la de ser extraña y altamente eficiente viviendo en una universidad cuyos docentes e investigadores se han ido, en su mayoría, y los que permanecen –en gran cantidad– han perdido la motivación y el interés por indagar, escribir conferencias y producir artículos. Diversas son las causas, una es de orden salarial en virtud de que el sueldo profesoral no llega a tres dólares mensuales; otra, las aulas yacían sin estudiantes mucho antes de la pandemia y ahora están clausuradas por requerimientos sanitarios del coronavirus, COVID 19. En medio de este cuadro famélico, Educere aumenta significativamente el volumen de artículos por cada número publicado. Otra expresión de esta realidad que parece ficcional.

La crisis estructural venezolana que azota a su población, recordemos, está contextualizada en uno de los países económicamente más ricos del mundo, hoy vive la contradicción de ser uno de los pobres del orbe; en este entorno socio-cultural y político-económico atípico marcado por la incertidumbre y la desilusión, las carencias y los obstáculos, Educere sigue apareciendo en una extraña “normalidad como si la privación absoluta de financiamiento institucional, gubernamental o del sector privado no fuese un problema determinante.

El tema se vuelve arisco cuando se trata de asumir los costos de la producción editorial y los hacedores de la revista encuentran nuevamente que las alforjas están vacías. No hay un maná mesiánico que multiplique los panes y los peces. Allí se localiza una tercera ficción que conduce a Educere en una existencia editorial real maravillosa.

No obstante, la terrible realidad de un país destruido por los cuatro costados se ha hipotecado nuevamente, Educere, la revista venezolana en educación, hace gala de ese realismo mágico que brinda su triple ficción superada, y al dar a luz el facsímil No 81, sorprende gratamente a sus escritores y a los cientos de miles de lectores del mundo de habla hispana. De paso esta edición brinda la ocasión de celebrar su XXIV aniversario de existencia editorial (Educere nace en junio de 1997) sin haber llegado el mes de junio de 2021. Un festejo de ficción editorial que ha trascendido el tiempo.

Este segundo facsímil adelantado de Educere (Vol. XXIV: No 81, mayo-agosto de 2021) lo conforma un corpus de veinticinco (25) manuscritos escrito en 349 páginas, pensado desde distintos temas y situaciones que expresan la complejidad del acto didáctico, las referencialidades pedagógicas de la escuela, el currículo y la reflexión sobre la educación de los países de América Latina que dan lugar a la procedencia de los colaboradores en esta edición.

Estos documentos fueron previamente revisados, debidamente evaluados y aprobados en atención a su pertinencia académica para luego integrar el número editorial respectivo. Fueron enviados mayoritariamente entre los meses de julio y octubre de 2020. Su naturaleza escritural y metodológica posibilitó organizarlos en dos secciones. La primera conformada por ocho (8) manuscritos de revisión bibliográfica, ensayos, reflexiones y experiencias educativas. La segunda contiene las producciones provenientes de la investigación educativa y se expresa en diecisiete (17) artículos que representa el 68 % del contenido escritural de este facsímil.

Los veinticinco (25) artículos del índice contienen la rúbrica de cuarenticinco (45) escritores de los cuales, trece (13) manuscritos son de autoría individual y doce (12) de realización colaborativa.

Una mirada al lugar de envío revela el mapa de la procedencia de las colaboraciones: Angola (1), Colombia (2), Ecuador (3), Chile (3), México (9), Venezuela (7). Las colaboraciones internacionales representan el 72 % de corpus de este fascículo. Los aportes en cuestión derivan de universidades y establecimientos educativos públicos o privados. A continuación se indica las instituciones y sus países de origen.

Del África, la república de Angola presenta un manuscrito proveniente del Departamento de Psicología de la Universidad José Eduardo dos Santos de la Provincia del Bié.

De la república hermana de Colombia ofrecemos dos trabajos que involucra la participación de los Programas de la Licenciatura en Educación Básica-Ciencias Naturales y de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, del Consultorio Académico de Investigación en

Ciencias Humanas y Educación CAICHE y de la Fundación Colegio Las Américas, Área de Preescolar Madre Comunitario, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Regional Santander- Floridablanca. Todas estas instituciones tienen su sede en la ciudad de Bucaramanga, Departamento de Santander.

De la república hermana de Ecuador se entregan dos trabajos escritos por profesores de la Carrera en Educación Ciencias Experimentales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de (Chuquipata) Azogues, Cañar; y del Departamento de Idiomas Modernos de la Unidad Educativa “Giuseppe Garibaldi” de Guayaquil, Guayas.

De Chile provienen tres artículos enviados por el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca en la ciudad de Talca, Región del Maule; por el Instituto de Gestión e Industria de la Universidad Austral de Chile con sede en Puerto Montt; por la Universidad de La Serena ubicada en la ciudad de Serena, Provincia de Elqui, IV Región de Coquimbo; y por el Departamento de Educación de la Organización Psicoeducativa TAEO, con sede en la ciudad capital de Santiago de Chile.

La república de México es el país de mayor contribución de artículos con nueve (9) manuscritos, siendo el **estado de Oaxaca** el mayor suministrador con cinco (5) colaboraciones. Las instituciones involucradas son de la ciudad de Huajuapán de León: los Institutos de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz, y el de Ciencias Sociales y Humanidades adscritos a la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM). De la ciudad de Oaxaca de Juárez, capital del estado: el Tecnológico Nacional de México, Campus Oaxaca, la Universidad Autónoma Benito Juárez; el Bachillerato Integral Comunitario No 21, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, CSEIIO, Santiago Ixtayutla, Jamiltepec; y el Bachillerato Integral Comunitario No. 36, El Carrizal, Zenzontepec, Sola de Vega. **Del estado de Tlaxcala:** la Universidad Autónoma de Tlaxcala ubicada en la ciudad capital de Xicoténcatl. **Del estado de Puebla:** el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en la ciudad de Puebla, capital del estado. **El estado de México** lo representa el Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ubicado en la ciudad de Toluca, capital del estado.

Finalmente, la República Bolivariana de Venezuela presenta siete (7) manuscritos: cinco (5) institucionales de la universidad editora y dos (2) nacionales.

Los artículos nacionales proceden de las Facultades de Ciencia y Tecnología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo de la ciudad de Valencia, estado Carabobo y del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en la ciudad de Barquisimeto, estado Lara.

De la Universidad de Los Andes, sede Mérida, provienen los artículos originados en el Doctorado en Ciencias Humanas y en las Escuelas de Medicina, Educación, Historia, Ingeniería Química, Criminología, Diseño y Artes Visuales.

Otras instituciones con sede en la ciudad de Mérida vinculados al hacer editorial de este facsímil, son la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA), la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana Nacional “Ricardo Guillén Suárez” y la Unidad Educativa “Timoteo Aguirre” perteneciente al Movimiento de Educación Popular y Promoción Social de tendencia católica, “Fe y Alegría”, ubicada en el sector El Valle de la ciudad capital del estado Mérida.

Como se puede notar, el contenido de este número es de una riqueza pedagógica plural, excepcionalmente latinoamericana, lo cual evidencia la importancia que tiene para el magisterio esta publicación venezolana, y nos recuerda la consigna alguna vez acuñada por este editorialista de que Educere era la biblioteca de bolsillo del maestro de escuela, el soporte pedagógico del profesor del liceo y la biblioteca pedagógica virtual del docente e investigador universitario. Además, representa un aporte al proyecto integracionista que tanta falta hace en estos tiempos.

Nunca nos cansaremos de señalar que para el equipo de voluntades espirituales que están detrás de cada número de Educere, es muy importante que sus escritores estén satisfechos con nuestra labor de publicación de su producción académica. Igual satisfacción nos genera que nuestros millones de lectores del mundo hispanohablante sigan encontrando en Educere un lugar de encuentro con el conocimiento que ofrece acceso gratuito a una gran pluralidad de voces.

Enhorabuena por Educere, ficción editorial hecha realidad.

# Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación



*Ontognoseological and teleological aspects of research*

**Alma Soledad Mota Arenas**

<https://orcid.org/0000-0003-4168-2434>

[sielu\\_sun08@hotmail.com](mailto:sielu_sun08@hotmail.com)

Teléfono de contacto: + 52 951 5015016

Tecnológico Nacional de Mexico

Campus Oaxaca. Oaxaca de Juárez. Oax.

Fecha de recepción: 23/09/2020  
Fecha de envío al árbitro: 24/09/2020  
Fecha de aprobación: 10/09/2020



## Resumen

En múltiples casos, se piensa que la investigación puede realizarse como cualquier otra, pero para investigar, se requiere una formación no solamente de las técnicas y los procedimientos, sino, además, es necesario que se conozcan cuáles son los aspectos ontognoseológicos y teleológicos que se requiere conocer para investigar. Por ello, el objetivo de este artículo es presentar esos elementos. Se concluye que la investigación tiene aspectos ontognoseológicos y teleológicos que, ordinariamente no se toman en cuenta en la investigación, pero que, implícitamente están presentes. Además, el conocimiento de esos elementos permite el entendimiento de la investigación.

**Palabras clave:** ontológico, gnoseológico, teleológico, investigación, conciencia.

## Abstract

In many cases, it is thought that research can be carried out like any other, but to investigate, training is required not only in techniques and procedures, but also, it is necessary to know what the ontognoseological and teleological aspects are. It requires knowing to investigate. Therefore, the objective of this article is to present those elements. It is concluded that the research has ontognoseological and teleological aspects that are not ordinarily taken into account in the research, but which are implicitly present. In addition, the knowledge of these elements allows the understanding of the research.

**Keywords:** Ontological, gnoseological, teleological, research, awareness.

---

Author's translation

---

## Introducción

---

La investigación, sobre todo la de carácter científico, es una de las actividades más importantes que puede desarrollar el ser humano. Para hacer investigación es importante poseer dos cualidades: 1. Conocer los aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación y 2. Poseer capacidad de abstracción que permita acceder a todo aquello que no se percibe con los sentidos, sino con la razón. En este punto es necesario aclarar que la referencia a los aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación no implica solamente el conocimiento de las técnicas y a los procedimientos, sino, sobre todo, a aquellos aspectos que no siempre son percibidos con precisión, pero que son fundamentales.

Entre los múltiples textos que circulan en el ambiente académico y educativo abundan quienes no se distinguen los fundamentos, los que tampoco distinguen las fases del proceso de investigación y los que confunden al protocolo o proyecto de investigación con la investigación misma o a algunos de aquéllos con la presentación de resultados. No faltan quienes aluden a un anteproyecto de investigación o que pasan del proyecto de investigación, al proceso y a la tesis sin ninguna diferenciación.

Con base en lo anterior, en esta tesis, se considera que, para investigar, no sólo son importantes los aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación, sino también se requiere el conocimiento de los procesos de constitución de conciencia, así como de la estructura de la teoría y el de la logicidad científica.

Cuando alguien cuenta con los conocimientos mencionados en los párrafos anteriores puede decirse que está preparado para comprender qué es la investigación, pero esto no le capacita, de manera inmediata y directa, para realizar investigación, sino que se trata solamente que dispone de los elementos fundamentales y el ejercicio de la práctica investigativa complementará su preparación para la plena comprensión de la investigación misma.

## Lo ontológico

---

Lo ontológico, lo gnoseológico y lo teleológico constituyen el fundamento principal de la investigación. Por tal situación, es importante que, quienes piensen dedicarse a la investigación tengan conocimientos de esos temas.

Lo ontológico se refiere al ser y a la realidad, sin más y esta referencia constituye un aspecto sumamente importante ya que, de forma ordinaria, en el proceso de investigación no se toma en cuenta al ser y a la realidad; el sujeto que investiga es un ser, inmerso en una realidad. En la investigación, la atención se centra en el ser investigado y se olvida al ser que investiga. Pensar en el ser es reconocer, de manera implícita o explícita, que, en el caso que se investigue un “problema”, éste es percibido, en primera instancia, por el investigador mismo, pero puede ser percibido, de la misma forma o de forma diferente, por otros seres más. Por otro lado, pensar al ser es reconocer plenamente que el conocimiento que quiere obtenerse, como dice Marcel, está envuelto por el ser y esto quiere decir que el conocimiento es interior al ser. Para Marcel, el conocimiento se suspende de un modo de participación del cual ninguna epistemología puede esperar dar cuenta porque ella misma lo supone. (Marcel, 1955, pp. 28, 29).

Por otro lado, a la investigación científica se le ha pensado como un proceso altamente especializado al cual solamente acceden quien conocen las teorías, las técnicas y los procedimientos correspondientes. Quienes conocen esas teorías, esas técnicas y esos procedimientos, generalmente, forman parte de una comunidad de científicos y, entre ellos, se fortalece y se consolida la comunicación y la relación académica y social y, quienes

no se ajustan a las normas prescritas, sobre todo académicas, no pueden formar parte de una comunidad científica.

No se desconoce que las comunidades científicas tienen establecido qué tipo de conocimientos deben poseer quienes pretendan dedicarse a la investigación, sin embargo, en algunos casos, entre los conocimientos considerados necesarios no se incluyen los aspectos que corresponden a lo ontológico, a lo epistemológico y a lo teleológico ya que se piensa que esos temas son ajenos a la investigación y a la formación de científicos, pero ese tipo de conocimiento no solamente es necesario, sino fundamental.

Ordinariamente, la concepción ontológica del investigador queda expresada de manera explícita o implícita en el discurso que redacta, pero se dan casos en que el mismo investigador no se percata de su concepción y, entonces, pareciera que no la tiene, pero ningún ser humano puede prescindir de concepción ontológica, esto quiere decir, que ningún ser humano puede quedar exento de pensar cómo es el ser, cómo es la realidad y cómo es el mundo.

Lo óntico se refiere al ser y lo ontológico se refiere a la descripción del ser. Lo óntico puede ser una empresa, una persona, un grupo de persona o una comunidad, entre otras y lo ontológico es la descripción de la empresa, la persona, un grupo de personas o una comunidad.

Cuando se escuchan las palabras ontología, gnoseología y teleología casi de manera inmediata se califican esas palabras como pertenecientes a la filosofía y sin ninguna relación con la investigación o la ciencia, sin embargo, los grandes científicos han sido formados con conocimientos filosóficos.

En 1930, Albert Einstein llegó a Nueva York y, en ese tiempo, ya se sabía que la teoría de la relatividad general había sido bien establecida con el eclipse total del Sol en 1919 y existía una gran expectativa para su recibimiento. En la esperada rueda de prensa, el representante del periódico New York Times le hizo una pregunta cuyo contenido fue muy debatido en esos días. La pregunta fue: ¿Hay alguna relación entre la ciencia y la metafísica?” y Einstein le respondió: *Science itself is Metaphysics*, es decir, la ciencia misma es metafísica. Los comentarios en torno a la respuesta se dieron en el área académica y fueron complejos, pero todos fueron vertidos en la línea que la metafísica, como núcleo central de la filosofía, jugaba, en el desarrollo de la ciencia, el mismo papel que los cimientos de un edificio en su solidez. (Martínez-Miguélez, 2016, pp. 2-10).

Martínez-Miguélez (pp. 2-10) agrega que fue, precisamente, Einstein quien advirtió que la mente intuitiva es un don sagrado y la mente racional un siervo fiel. Nosotros, dijo, hemos creado una sociedad que honra al siervo y ha olvidado el don y, con relación con esto, la estereognosia o proceso estereognósico en la ciencia es, en un lenguaje más simple y llano, similar y paralelo al que realiza nuestro oído al integrar, en una sola percepción auditiva estereofónica agradable, los centenares de ondas musicales que nos envía una orquesta (Martínez-Miguélez, 2016, p. 3). Ante la declaración de Einstein no nos queda más que preguntarnos ¿cómo sería la organización de una escuela que atendiera esa declaración? es decir, ¿cómo sería una escuela que propiciara el desarrollo de la intuición en los alumnos y no solamente la razón como actualmente sucede en las instituciones educativas?

Por otro lado, como ya se ha mencionado, cuando se alude a lo ontológico, un asunto importante es la realidad lo real. Con respecto a la primera, Parra dice que Paul Watzlawick, en su libro titulado ¿Es real la realidad? Se pregunta: ¿Hasta qué punto es real lo que ingenuamente solemos llamar la realidad? e intenta responderla. Sostiene que, en las relaciones humanas y en su interpretación, no existen verdades sencillas y lo normal es que, en una cultura, no se dé la uniformidad, sino la diversidad plural de formas de acción e interpretación acerca de la realidad; la forma en que se piensa y se actúa en la realidad, depende de las personas concretas, de sus ideas y prejuicios, de su educación y de su formación. Al explicar e interpretar la realidad, parece que interviene la confusión, la mentira, la desinformación, el sectarismo, la ignorancia, el engaño o, en su caso, se dice que los intereses de cualquier orden, sociales, económicos y/o políticos, tergiversan la realidad. De ahí que, lo que es real para unos, puede que no lo sea para otros (Parra, 2019). En este caso, Parra, desconoce que Covarrubias (1995, p. 15) aclara que la realidad es distinta para cada uno de los sujetos debido a los referentes contenidos en su conciencia. Por lo anterior, no hay una realidad que sea deformada por unos o por otros,

sino que, puede decirse lo siguiente: 1. Si hay una realidad, cada sujeto la percibe de manera diferente y 2. No hay una realidad, sino interpretaciones de la realidad.

La pregunta acerca de ¿qué es la realidad? Fue la primera pregunta filosófica, hecha en los inicios de la filosofía y Platón creyó que había que buscar la verdadera realidad más allá de las apariencias. En su alegoría de la caverna, Platón, ofrece una explicación y alude al mito ya que el inicio de la filosofía radica, precisamente, en el paso del mito al logos, es decir, se trata del paso de las explicaciones tradicionales y, posiblemente, arbitrarias a explicaciones lógicas y racionales; con la alegoría se pretende dar una imagen a algo que no la tiene, como recurso para que pueda ser mejor comprendido. En su alegoría de la caverna, Platón, explica su concepción acerca de la realidad y del conocimiento, mediante el recurso de narrar una historia de prisioneros en una cueva. (Parra, 2019).

De acuerdo con Platón, conocer la verdadera realidad es liberarse, salir al mundo exterior esto se consigue mediante la educación; el que educa es el que ayuda a los “prisioneros” a salir de la caverna, del mundo de las sombras y apariencias, al ámbito del mundo verdadero; conocido el mundo verdadero, puede esperarse que nadie desee regresar a las profundidades de la caverna. El significado y la intención de la alegoría es la educación; la caverna es la ciudad de las sombras, gobernada por “sabios en sombras”, es decir, por hombres engañados y engañadores a la vez (Parra, 2019).

En términos de Covarrubias (1999, p. 3), toda concepción gnoseológica está sustentada en una concepción ontológica ya que, dependiendo de la forma en que se conciba el ser y la realidad será la manera en que se conciba el proceso de apropiación o de construcción de conocimiento, sobre todo de conocimiento teórico. Aunque no se aprecie de manera inmediata, no existe ningún ser humano que carezca de una concepción ontológica, es decir, de una manera de pensar el ser y el universo.

Lo real y la realidad pueden ser pensados y, tal vez, vividos de dos formas básicas: como cambiante o como fijo. En el primer caso, no solamente el sujeto ordinario, sino también el científico piensa y vive lo real y la realidad como fijos. En términos generales, el sujeto ordinario piensa a lo real y a la realidad como fijo porque carece de los elementos teóricos que le permitan acceder a cuestionar la fijeza de lo real y de la realidad y porque la forma de vida que lleva no requiere ese tipo de cuestionamiento, aunque, se dan casos en que reconoce que la vida cambia; en el caso del científico que, por ejemplo, investiga aspectos sociales con base en el sistema hipotético deductivo, conocido como científico, de manera consciente o inconsciente asume a lo real y a la realidad como fijo ya que, de otra manera ¿cómo podría resolver el problema que se le presentaría con una investigación que realiza durante cuatro o cinco años, si reconociera que la realidad que empezó a investigar ya no es la misma cuando concluye la investigación? Covarrubias (1995, 1997) propone una manera para que el científico social que realiza investigación tome en cuenta el cambio de la realidad.

## Lo gnoseológico

---

Lo gnoseológico se refiere al conocimiento sin especificar de qué tipo de conocimiento se trate ya éste puede ser teórico, empírico, mágico-religioso o práctico-utilitario, sin que quiera decirse que alguno de ellos es superior o inferior a otro, sino que se trata de indicar, simplemente, los tipos de conocimiento que se han reconocido como tales. (Covarrubias, 1995, p. 192).

El conocimiento es un tema cuya discusión inició fundamentalmente, con Platón y se ha extendido hasta la actualidad. Según lo que dice Martínez-Miguélez, con Kant, en su obra titulada *La crítica de la razón pura*, alertó que el juicio de esa época no quería seguir contentándose con un saber aparente y exigió que la razón emprendiera, de nuevo, su propio conocimiento con el fin de superar lo que él y Heidegger llamaron el realismo ingenuo para referirse al conocimiento sensorial, es decir, el que está ante los ojos. Kant, dice Martínez-Miguélez afirmó que a esa nueva facultad de síntesis de la razón de síntesis se le llamaría “entendimiento”, para distinguirla de la “sensibilidad”. (Martínez-Miguélez, 2016, p. 3).

Para Hernández, el conocimiento se produce mediante la investigación (1997, p. 15) y esto constituye un acierto, sin embargo, la investigación mediante la cual se produce conocimiento no se realiza de acuerdo

con lo que establece Hernández en el libro *Metodología de la investigación*, sino mediante otro proceso que él desconoce porque no ha realizado investigación que haya producido conocimiento. Las afirmaciones de este párrafo tienen su base en dos elementos: 1. Hernández Sampieri no aparece en la relación de investigadores nacionales del CONACYT, en México, y 2. Hernández Sampieri no tiene el reconocimiento de la comunidad científica como productor de conocimiento como lo tienen otros teóricos, aunque ellos no se hayan referido a la metodología de la investigación.

En el artículo titulado “Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México” redactado por Cuevas Romo, Ana; Roberto Hernández Sampieri; Brenda Elizabeth Leal Pérez y Christian Paulina Mendoza Torres, no se presenta ningún conocimiento nuevo y solamente se afirma que el artículo tiene un alcance exploratorio con algunas restricciones y del cual se pueden tomar en consideración los hallazgos siguientes: a) Las materias en las que los maestros señalan que enseñan investigación son, principalmente, ciencias naturales, historia y geografía; b) Por una parte, los directores de la muestra expresaron su interés por la enseñanza de la investigación, sin embargo se encontraron pocos ejemplos concretos de sistemas específicos para ese proceso e, incluso, se detectó la inconsistencia en las opiniones de maestros y directores en cuestiones relacionados con las actividades y proyectos institucionales encaminados a formar la cultura científica en los estudiantes, lo cual confirma la ausencia oficial de estos programas y c) Se sugiere generar acciones para promover visitas, pláticas o actividades con especialistas y profesionistas que hablen de su experiencia y la importancia del desarrollo de competencias investigativas para la vida laboral y cotidiana. En el punto C, es pertinente mencionar que la preparación para la investigación no requiere, necesariamente, de visitas o pláticas con especialistas, sino que esa preparación se da con el seguimiento de procesos que permitan la preparación de quienes desean formarse como investigadores. Por otro lado, los autores del artículo que se menciona en este párrafo, desconocen que, en la educación secundaria, de acuerdo con Piaget, (Piaget, 1986, pp. 121-122), los alumnos apenas están formándose en la capacidad formal que es indispensable para la investigación.

En el artículo titulado “Reseña bibliográfica Carlos Fernández Collado y Roberto Hernández Sampieri, Marketing electoral e imagen de un gobierno en funciones, México, McGraw Hill/Interamericana, 2000, 142 pp.”, suscrito por Cleotilde Hernández Garnica se indica que las recomendaciones que plantean en ese texto apelan más a los sentimientos de los votantes que a su razón y, por tal circunstancia, Hernández Garnica consideró que la lectura de ese libro no es recomendable para quienes aspiran a puestos de elección popular y menos aún para quienes estudian mercadotecnia política. (Hernández, 2000, p. 75).

Para Hernández, el conocimiento se encuentra en los objetos y esto indica que, sin decirlo explícitamente, él se afilia con Aristóteles en cuanto que el conocimiento está, como ya se dijo, en los objetos (personas o cosas) y, por tanto, es necesario acudir a ellos para extraerlo. Con el procesamiento de los datos obtenido mediante los cuestionarios o las encuestas se pretende darle, a la investigación, un carácter de objetivo y científico (Hernández, 1997, pp. 72, 161), pero las obras que han trascendido por su importancia, por ejemplo, en el caso de las que fueron escritas por Carlos Marx, los cuestionarios no aparecen como la herramienta utilizada para alcanzar los resultados a los que se llegó. El proceso que utilizó Marx fue el análisis de la realidad y, para explicarla, usó las cuantificaciones que consideró necesarias.

Como ejemplo de lo dicho en el párrafo anterior, tomaremos algunos párrafos de la explicación de Marx relacionada con la producción.

*La producción en general* es una abstracción, pero una abstracción que tiene un sentido, en tanto pone realmente de relieve lo común, lo fija y nos ahorra así una repetición. Sin embargo, lo *general* o lo común, extraído por comparación, es a su vez, algo completamente articulado y que se despliega en distintas determinaciones. Algunas de éstas pertenecen a todas las épocas; otras son comunes sólo a algunas. [Ciertas] determinaciones serán comunes a la época moderna y a la más antigua.[...] Ninguna producción es posible sin un instrumento de producción, aunque este instrumento sea sólo la mano. Ninguna [producción] es posible sin trabajo pasado, acumulado, aunque este trabajo sea solamente la destreza que el ejercicio repetido ha desarrollado y concentrado en la mano del salvaje.

El capital, entre otras cosas, es también un instrumento de producción, es también trabajo pasado objetivado... (Marx, 2007, p. 5).

Podremos preguntarnos ¿por qué es importante diferenciar lo ontológico y lo epistemológico? Covarrubias (1999, p. 3) afirma que, dependiendo de la concepción ontológica que se tenga, así será la manera en que se emprenderá el conocimiento de un objeto real. Covarrubias agrega que, en el mundo, no existe un ser humano sin concepción ontológica.

Covarrubias afirma que la ciencia es producto de una práctica epistemológica asociada con la tradición filosófica platónica o a la aristotélica, aunque el científico pocas veces se tiene consciencia de esa dualidad y de su manera de operar de su conciencia (Covarrubias, 2012, p. 43).

## **Lo teleológico**

---

La teleología es la rama de la metafísica que se refiere al estudio de los fines o propósitos de algún objeto o algún ser o, bien, literalmente se refiere a la explicación filosófica de las causas finales. Así mismo, la teleología se reconoce como la atribución de una finalidad u objetivo a procesos concretos. De acuerdo con Covarrubias, todo proceso investigativo implica una intencionalidad, es decir, implica un fin que es pertinente aclarar desde que se diseña el proyecto de investigación (Covarrubias, 1998, pp. 27.28).

La intencionalidad, dice Covarrubias (Covarrubias, 1995, p. 6), está presente cuando se realiza la detección de las posibilidades de potenciación en los procesos sociales y cuando se trata construir teorizaciones capaces de potenciar direccionalmente procesos sociales. De manera específica, en su propuesta para realizar investigación, Covarrubias (1995, p. 6) indica que un punto importante del proyecto de investigación es el establecimiento de la intencionalidad y esto implica especificar qué quiere hacerse con el conocimiento que se obtenga como resultado de la investigación (Covarrubias, 1995, p. 26). Covarrubias no lo dice expresamente, pero toda investigación conlleva, de manera explícita o implícita, una intencionalidad. Él agrega que el conocimiento potenciador es eminentemente político y, con ese tipo de conocimiento se piensa lo real desde la lógica de la búsqueda de posibilidades de generación de movimientos políticos y, esas circunstancias, el conocimiento no se requiere para engrandecer la cultura, sino para definir formas y contenidos prácticos de acción. (Covarrubias, 1995, p. 217.) El conocimiento no es más que un medio y nunca un fin en sí mismo. Tener claramente establecido para qué sirve construir un conocimiento, permite identificar un objeto cuyo conocimiento vincule directamente con la realización de la intencionalidad (Covarrubias, 1999, p. 27).

Para Hernández, la investigación tiene una finalidad práctica-utilitaria ya que, según él, puede servir para diseñar teorías y dar la solución a problemas y agrega que, en casi todas las investigaciones, el estudioso formula varias hipótesis y espera que alguna de ellas proporcione una solución satisfactoria del problema (Hernández, 1997, p. 15).

Covarrubias expresa con respecto a la investigación: a) en primer caso, lo que es posible investigar es, precisamente, un objeto de investigación. Al mencionarse de esta manera, como objeto de investigación, se incluye que el objeto pueda existir ópticamente, es decir, de manera perceptible a través de los sentidos o que pueda existir de manera formal, es decir, en la mente del investigador o del grupo de investigadores, b) Cuando se alude a un problema y se completa diciendo que es el que debe investigarse, se olvida que cada investigador actúa de acuerdo con los referentes contenidos en su conciencia y, entonces, una situación determinada puede ser percibida como problema para uno o varios sujetos, sin embargo, otros sujetos pueden percibir que esa situación no constituye un problema.

## **Conclusiones**

---

No puede obviarse la importancia de la investigación social, pero tampoco es menos importante la formación de investigadores con el conocimiento de los elementos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación.

Aunque parezca alejada de la actividad académica investigativa, la concepción ontológica está presente en el investigador y en los resultados de la investigación que realiza y, por otra parte, la concepción gnoseológica aparece, de forma implícita o explícita en el discurso académico que se construye como resultado de la investigación, pero si desconocen los tipos de conocimiento, pueden confundirse uno con otros. En ese mismo tenor, la intencionalidad de una investigación, es decir, lo que corresponde al aspecto teleológico, no puede eludirse en una investigación, aun cuando no se mencione de manera precisa. ©

---

**Alma Soledad Mota Arenas.** Licenciada en Administración por el Tecnológico Nacional de México campus Oaxaca. Doctorante del programa del Doctorado de Investigaciones Educativas que se imparten en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Laboro en el Tecnológico Nacional de México campus Oaxaca, ubicado en Avenida Ingeniero Victor Bravo Ahuja N° 125 esquina Calzada Tecnológico. C.P 68030, Oaxaca de Juárez, me desempeño como coordinadora de becas y profesora impartiendo las asignaturas de Fundamentos de investigación, Liderazgo para directivos y Entorno Macroeconómico.

---

## Referencias bibliográficas

- Azcárate, Patricio de. (1871). *Obras completas de Platón*. Tomo 4. Madrid: Patricio de Azcárate. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf04275.pdf>
- Azcárate, Patricio de. (1871). *Obras completas de Platón*. Tomo 5. Madrid: Patricio de Azcárate. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf05009.pdf>
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995). *Las herramientas de la razón*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Covarrubias Villa, Francisco. (1998). *Manual de técnicas y procedimientos desde la epistemología dialéctica crítica*. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.
- Covarrubias Villa, Francisco. (1999). *El problema de la vigencia de la teoría de Marx*. México: Instituto de estudios filosóficos de Durango.
- Covarrubias Villa, Francisco; Osorio, Francisco & Cruz Navarro, María Guadalupe. (2012). *Los dos senderos de la episteme: conocimiento científico en la tradición de Platón y Aristóteles*. Paradigmas, 4, (1), 41-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014965>
- Cuevas Romo, Ana et al. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México*. Investigación educativa, 18 (3), 1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116>
- García González, Enrique.(1989). *Piaget. La formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- Hernández Sampieri, Roberto; Collado Fernández, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Martínez-Miguélez, Miguel. (2016). *Pensamiento, realidad y conciencia humana*. Boletín Científico Sapiens Research, 6 (2), 2-10.
- Marx, Karl. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Borrador) 1857-1858*. Tomo 1. Argentina: Siglo veintiuno editores. Recuperado de <http://www.archivochile.com/Marxismo/Marx%20y%20Engels/kmarx0017.pdf>
- Parra Montero, Jesús. La 'caverna' de Platón en el siglo XXI. Recuperado de <https://www.nuevatribuna.es/opinion/jesus-parra-montero/caverna-platon-siglo-xxi/20190601092131163263.html>
- Piaget, Jean. (1986). *Psicología y epistemología*. México: Artemisa.



# De la epistemología lineal de la escolarización hacia una epistemología circular de la educación



*From the linear epistemology of schooling to a circular epistemology of education*

**Ronnie Alejandro Videla Reyes**

<https://orcid.org/0000-0003-0580-4633>

[rvidela@userena.cl](mailto:rvidela@userena.cl)

Teléfono de contacto: +56 978891526

**Carlos Manuel Calvo Muñoz**

<https://orcid.org/0000-0002-5912-4396>

[carlosmcalvom@gmail.com](mailto:carlosmcalvom@gmail.com)

Teléfono de contacto: +56 983602544

Departamento de Educación

Universidad de La Serena. Benavente, 980

La Serena. Provincia de Elqui

IV Región de Coquimbo. Chile

Fecha de recepción: 10/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 12/09/2020

Fecha de aprobación: 08/10/2020



## Resumen

Sostenemos que la ecología cognitiva fundada en una epistemología circular, favorece la comprensión de los procesos educativos fuera del paradigma escolar dominante en el que prima el cognitivismo y su epistemología lineal. Esto resulta de gran relevancia para repensar los fundamentos que permitan acortar la distancia entre la experiencia de la vida y el contenido técnico del currículo. Para esto, desarrollamos a través de evidencia teórica y empírica el constructo de ecología cognitiva, el cual engloba a la enacción y la ecología del cerebro. Nos centramos en los fundamentos epistemológicos circulares que están a la base de estas perspectivas y los discutimos a la luz de la epistemología lineal que es nuclear del cognitivismo y el neurocentrismo.

**Palabras claves:** epistemología, ecología cognitiva, enacción, educación.

## Abstract

We argue that cognitive ecology founded on a circular epistemology favors the understanding of educational processes outside the dominant school paradigm in which cognitivism and its linear epistemology prevail. This is of great relevance for rethinking the foundations that make it possible to shorten the distance between life experience and the technical content of the curriculum. For this, we develop through theoretical and empirical evidence the construct of cognitive ecology, which encompasses enaction and ecological of the brain. We focus on the circular epistemological foundations that underlie these perspectives and discuss them in light of the linear epistemology that is at the core of cognitivism and neurocentrism.

**Keywords:** epistemology, cognitive ecology, enaction, education.

Author's translation.

Los fenómenos no pueden ser entendidos a partir de la reducción de interacciones únicas y específicas si se pretende comprender su complejidad. Estas ideas resuenan con los planteamientos acerca de que “la lógica lineal es un modelo incompleto de la causalidad, dado que las secuencias de causa-efecto se vuelven circulares” (Bateson, 2015, p.73). Si consideramos esto, se puede establecer una analogía con lo que sucede en el mundo escolar, en que la cognición es concebida a partir del resultado de la acción de un grupo de neuronas que se traducen en representaciones y el aprendizaje un efecto de esta causa. Si se toman en consideración los fundamentos cognitivistas que trasuntan gran parte de los currículos en el mundo, en el que la cognición es considerada sólo procesamiento, resulta evidente apreciar el desfondamiento de la cognición y el aprendizaje de una concepción sistémica que involucre la relación cerebro-mente-entorno.

El auspicioso campo de las neurociencias cognitivas que contribuye con evidencia microscópica relevante acerca de cómo pensamos y aprendemos, ha obnubilado a los científicos sociales quienes han abandonado sus contextos socioculturales para buscar respuestas del comportamiento humano en el cerebro (Slaby, 2010). Esta situación no ha dejado afuera a las instituciones educativas que han promulgado propuestas basadas en la evidencia científica del cerebro para el aula de clases. Si bien, la importancia de conocer más acerca del cerebro es fundamental para comprender el comportamiento humano, se hace necesario reformular el enfoque neurocentrista por uno ecológico, si se pretende dar cuenta de la cognición y el aprendizaje más allá del laboratorio (Thompson, 2016). La razón es simple, el cerebro no crea realidad, es un mediador de la realidad entre otros sistemas que participan, por ejemplo, el endocrino, vestibular, esquelético, respiratorio y otros (Fuchs, 2017).

Sumada a la evidencia anterior, la persistencia del paradigma cognitivista heredado de las teorías de la inteligencia y la cibernética, han encapsulado la idea de que la cognición está en la cabeza, dado que se produce en el cerebro y la forma de dar cuenta de la realidad es a través de representaciones internas. Esta forma tradicional de constatación del mundo se ampara bajo una epistemología lineal donde el procesamiento interno causa la conducta. Del mismo modo, gran parte de los currículos de los programas de estudios escolares adscriben a teorías de la cognición y el aprendizaje centradas en el procesamiento de la información como por ejemplo el innatismo modular (Fodor, 1983), la teoría de redescipción representacional (Karmiloff-Smith, 1994), el aprendizaje centrado en el aprendiz y los resabios representacionistas (Bruner, 1984). Tales adscripciones teóricas, conllevan a implicancias epistemológicas y metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje que se traducen en prácticas pedagógicas lineales centradas en la memoria, atención y percepción como procesos pasivos, generalmente enseñadas de forma simbólica y evaluadas de forma objetiva en pruebas extenuantes. Más aún, las interacciones sociales en clases son reducidas a relaciones de proceso-producto o bancarias (Freire, 1985).

Lamentablemente las perspectivas neurocentristas y cognitivistas, han obviado el eslabón universal y co-dependiente entre la sensibilidad habilidosa filogenética y las interacciones sociomateriales habilitantes del devenir cultural humano en la ontogenia. A partir de esto, en el presente artículo consideramos relevante reformular y complementar estas perspectivas, a través de la consideración del giro poscognitivista que tiene sus cimientos teóricos y empíricos en el enactivismo (Varela, Thompson y Rosch, 1991) y la ecología del cerebro (Fuchs, 2017). Estas perspectivas se basan en una epistemología de cadenas circulares de causas y efectos entre cerebro-mente-entorno, en que la cognición es considerada un sistema de bucles dinámicos, encarnados y extendidos, y no un mero procesamiento computable. La importancia de reformular estas teorías, recae en que la sociedad postindustrializada, a la cual pertenecemos, requiere de entornos educativos que sintonicen con el patrimonio biológico-cultural de nuestra especie, ligado al compromiso sensoriomotor con el ambiente, ya sea material, virtual o imaginario. Así mismo, y más allá de la antinomia simplista de las teorías del

aprendizaje de Piaget contra Vygotsky, proponemos a la ecología cognitiva de la educación como una forma de epigenesis enculturada basada en una epistemología circular.

## Epistemología lineal vs. epistemología circular

Desde los orígenes de la teoría biológica del conocer de Maturana y Varela (1973) se produce una revolución epistemológica derivada de la abstracción formal del vivir, la cual sintetiza la idea de que los seres vivos son sistemas autopoiéticos que se producen a sí mismos a partir de la producción de sus propios componentes. Una manera interesante con la que se ilustra esta idea de autoproducción de los seres vivos es la imagen de la pintura de Escher en que las manos se dibujaban a sí mismas. La relevancia epistemológica de esta pintura recae en la paradoja de dos niveles que se cruzan y entrelazan hasta el punto de no saber quién dibuja a quién. Es decir, la imposibilidad de establecer el comienzo o final que engloba el bucle dinámico del vivir. El fundamento de estas ideas sirve de base para las teorías enactivas y ecológicas, que se rebelan contra los fundamentos cognitivistas heredados de la cibernética de primer orden, que sostienen una comprensión restrictiva de los procesos causales subyacentes a la configuración del sistema nervioso, la actividad cognitiva y el comportamiento.

En la actualidad, aún es posible rastrear resabios cibernéticos heredados de los planteamientos de McCulloch y Pitts (1943) acerca del funcionamiento del sistema nervioso basado en la lógica de un cálculo inmanente. Esta tendencia generalizada de observar relaciones causales entre diversos fenómenos, ha condicionado la manera en que conocemos el mundo y la forma en que se produce el conocimiento. Tal es el caso de Wiener (1949) quien sustentó bajo la lógica lineal las condiciones constitutivas del mundo de la vida. Precursor de la cibernética de primer orden e inspirado en las relaciones causales de lógica tautológica, ofrece una explicación de la realidad a partir de las conexiones que hay entre las proposiciones, de modo que *Si P es verdadero, entonces P es verdadero*. El problema que existe con la lógica lineal, es que las conexiones entre proposiciones son forzadamente válidas, pues son sometidas bajo la condicional a priori y la utilidad de la evidencia personal. De hecho, hay ciertas discontinuidades en las tipificaciones lógicas como por ejemplo, “el nombre de los números en su conjunto no es igual a la suma de los números del mismo conjunto” (Bateson, 2015, p.103).

Por más que la lógica lineal sea de gran utilidad para el desarrollo de algoritmos en secuencias causales de programación y matemáticas, su dominio explicativo es restrictivo para gran parte de fenómenos. Piénsese por ejemplo, el caso de la cohomología en matemáticas cuando se pregunta ¿dónde reside en el nudo la propiedad de anudar? La respuesta es que no se puede localizar, dado que la propiedad de anudar es una propiedad de la estructura como un todo (Penrose, 1991). Lo mismo ocurre con la cinta de Moebius, si nos preguntamos ¿dónde está la torsión? Al igual que la pregunta anterior, no se puede determinar, ya que en donde quiera que cortemos la cinta la torsión se pierde. Bateson (2015) es uno de los precursores de la epistemología circular, de la cual afirma que si se pretende explicar un fenómeno, debe considerarse su circulación en que los efectos modifican sus causas y viceversa.

Por otra parte, la tradición acerca de la lógica lineal se funda desde el principio de aislamiento de las partes en relación al todo y se enmarca dentro de lo que se concibe como causalidad de tipo lineal en que *p* implica *q*, tal que su ocurrencia sólo depende de las condiciones antecedentes. Un ejemplo de la epistemología lineal son las máquinas nomológicas para interpretar fenómenos sociales de Cartwright, la cual se rige por leyes causales que emergen del funcionamiento repetido, de manera que el efecto no afecta a la causa (García, Ivarola y Szybiz, 2018). “Su manera de operar se basa en dos factores causales; uno en que se aísla la contribución de un mecanismo o capacidad, y otro como un sistema complejo dotado por un conjunto de capacidades cuya interacción da lugar a un comportamiento regular” (Ivarola, 2016, p.106). Fundamentos similares al comportamiento de las máquinas nomológicas, ocurre con la idea de que los sistemas complejos se rigen por la centralización de los procesos que caracteriza el funcionamiento de ciertos organismos y artefactos. Tal es el caso de las acrasiomicetas, quienes viven independientemente alimentándose de bacterias y reproduciéndose siempre en dos. Lo interesante de estas criaturas es que cuando el alimento escasea, se unen para conformar un solo organismo que les permita desplazarse a entornos más óptimos para así volver a reproducirse. Errada-

mente se creía que el proceso de unión era dirigido centralizadamente, pero se descubrió que el proceso por el cual estos organismos realizan su simbiosis depende de un proceso de descentralización que connota una dinámica autoorganizada de co-respectividad entre diferentes moléculas (Resnick, 2001).

Para ampliar esta reflexión al ámbito del comportamiento humano, pensemos en el aprendizaje de un niño que lanza persistentemente la pelota hasta lograr acertar en el aro de basketball. Enmarcados desde una lógica lineal de causa-efecto, diríamos que la eficacia del lanzamiento estaría condicionado por uno de estos dos factores: las capacidades individuales del niño o las características del entorno representados en el aro de basketball. Por una parte, abogaríamos por las capacidades que representarían estados de acción regidos por la activación de mecanismos internos que desencadenarían una respuesta. Por otra, asumiríamos que las características físicas del entorno aro de basketball gatillarían la influencia suficiente que especificaría la acción del organismo. En ambas perspectivas, hay una relación lineal que se coteja desde el aislamiento de la acción interna o externa para connotar el comportamiento. Sin embargo, adoptar cualquiera de estas perspectivas para explicar el comportamiento, obvia las cadenas circulares de causación, ocasionando que esta última se conciba como excepción de los organismos en vez de ser considerada la regla.

Sintonizando con la idea anterior y provocado por las reflexiones de Ingold (2015), quien se cuestiona sobre ¿qué constituye una descripción adecuada y cómo explicamos el proceso por el cual las habilidades, manos, ojos, instrumentos y materiales se cruzan para crear un rastro de tinta en la superficie del papel? Malafouris (2013) propone una respuesta. “Considere tres vías comunes para describir la línea. La primera es pensar en la línea como una acción: el dibujo de una línea. La segunda forma es pensar en la línea como un objeto: una línea dibujada en papel. La tercera forma es pensar en la línea como un signo: el índice de nuestra mano en movimiento o tal vez la huella de un gesto creativo” (p.12). Si nos volcamos al trasfondo epistemológico de esta pregunta, estas tres formas de pensar la línea son inseparables, ya que cada una constituye, forma, soporta, informa, limita, causa y complementa a las otras.

Desde una perspectiva epistemológica circular que caracteriza el mundo de la vida, no podríamos establecer si son las capacidades individuales o las condiciones del medio, las que arbitrariamente determinan la eficacia de aciertos en el aro de basketball. Tampoco, podríamos establecer una descripción de la línea sin todos los aspectos mencionados. La razón es que cuando las secuencias de causa y efecto se vuelven circulares, en este caso, las habilidades sensoriomotoras tendiendo a la expertiz producto de la sintonización con el medio y viceversa, las distinciones habituales entre productor y producto, principio y fin, o entrada y salida dejan de tener sentido (Varela, 1984). Una noción clave aquí es que los mecanismos biológicos no son leyes eternas, sino procesos históricamente contingentes. Considere que los mecanismos de plasticidad neural y la metaplasticidad cultural son co-dependientes y no causados linealmente.

## Epistemología circular de la enacción

Como respuesta a la tradición cartesiana que separa la mente y el cuerpo para dar cuenta de lo mental, el paradigma postcognitivist de la enacción provee una comprensión dinámica y compleja de lo mental basado en los fundamentos de los sistemas cognitivos como entidades autónomas y autoorganizadas (Varela et al., 1991). El fundamento epistemológico circular se establece en la circulación continua que hay entre los procesos biológicos a nivel molecular, el acoplamiento sensoriomotor y las interacciones con el entorno. En respuesta al cognitivismo que ofrece una epistemología lineal centrada en el representacionalismo, internalismo y computacionalismo, todas perspectivas que reducen y encierran la cognición a mecanismos internos de computación simbólica en la cabeza, el enactivismo reemplaza la idea del procesamiento cognitivo por el de sistema cognitivo. Los sistemas cognitivos son agentes autorreferenciales que definen sus propias identidades sistémicas y representan sus propios entornos inherentemente significativos a través de procesos adaptativos de creación de sentido (Froese y Di Paolo, 2011).

Di Paolo (2019) plantea un ejemplo interesante que permite profundizar sobre la expansión de la cognición más allá de la estructura de sus componentes, pues considera que los límites de los organismos son procesos de

circulación y no muros inmanentes. Para esto, afirma que algunos cuerpos autopoieticos pueden extenderse incorporando partes de su entorno como en el caso de los insectos que utilizan burbujas de aire promulgadas con el medio para respirar bajo el agua. Estos insectos deben hibernar por unos meses bajo el agua, sin embargo, la estructura de sus componentes físicos no le permite realizar tal acción. Es por esto, que se adosan a sus estomagos burbujas de aire obtenidas del medio para hundir su cabeza y poder respirar debajo del agua sin problemas.

Lo que ilustra esta idea, es que la continuidad del vivir no es algo que podamos encontrar en algún lugar de la estructura con independencia del medio. En el caso del ejemplo del insecto, su cuerpo no se reduce a una estructura física limitada por los constituyentes materiales de él, sino que se amplía a la burbuja como resultado condicionado por el medio ambiente que le permite cumplir la función de la respiración, completando así el bucle de condiciones mutuamente habilitantes de la circularidad del vivir.

Si extrapolamos estos fundamentos al ámbito humano, piénsese en la manera que se va constituyendo el sentido de agencia o intencionalidad en los bebés. Kelso y Fusch (2016) evidenciaron que el sentido de agencia se da en la circulación del movimiento: *me muevo, yo puedo, puedo con otros*. Para esto, estudian bebés de 18 meses a quienes se le ata a su pie una cinta con un objeto móvil que al moverlo emite sonidos. Al analizar los movimientos del bebé, establecen que lo primero que hace el bebé es lanzar una patada como movimiento involuntario, lo que conlleva a la emergencia de la conciencia de una conexión entre la patada y el móvil. Luego, y derivada la acción anterior, el bebé reconfigura el movimiento espontáneo de una patada hacia un movimiento intencional de hacer que algo suceda, como por ejemplo, el cambio del sonido hacia un umbral más alto o más bajo del móvil. Finalmente y al entrar en interacción con otros bebés que emiten diferentes sonidos con sus movimientos, surge la tendencia a sintonizar con la acción de los otros en algunos pasajes del experimento. Del experimento anterior, se puede evidenciar que el bebé configura un bucle, el cual le permite ser consciente de su movimiento y en el movimiento hacer que las cosas sucedan.

Piénsese en un estudiante de medicina que debe entrenar sus habilidades de cirujano y que para su entrenamiento se le pide utilizar la tecnología visual de realidad virtual. En dicha tarea, la articulación entre los factores biológicos y contextuales exhibe simultáneamente un tipo específico de canal iónico para el potencial de acción producto del ambiente que promulga una acción específica como abrir una tráquea virtual. Situación distinta, ocurre si el mismo estudiante de medicina abandona los anteojos de realidad virtual y se dirige al quirófano para desplegar sus habilidades de cirujano en un paciente real. El bucle dinámico sensoriomotor que se configuró en la escena virtual, sirve de base para la acción que debe realizar con el paciente real, ya que recluta ciertas disposiciones habilitadoras que sintonizan producto de la experiencia con la tarea. No obstante, dado que el ambiente cambia, el reclutamiento como mecanismo que permite enlazar los factores biológicos y contextuales coapta nuevas habilidades que sintonizan mejor con la nueva tarea. Por lo cual, se requiere otro tipo de canal iónico que dará origen a un nuevo potencial de acción que será modulado para el acoplamiento del agente con el ambiente.

## **Del neurocentrismo a la ecología del cerebro**

La cognición y el aprendizaje no están sustraídos del mundo de la vida, por lo cual, encomiarse en la búsqueda adentro o fuera del cuerpo resulta inocua. El esfuerzo neurocentrista por encontrar la cognición dentro de la cabeza reduce la riqueza ecológica de la mente encarnada y extendida en el entorno sociomaterial. La epistemología lineal que está a la base de estos estudios neurocentristas sostiene que la cognición es el efecto que causa la actividad neuronal en el cerebro. Sin embargo, ¿cómo podemos establecer los límites de la cognición? ¿Acaso el cuerpo y el entorno no son suficientes fuentes de causación que consolidan el bucle dinámico de percepción-acción? Tal como se ha argumentado a lo largo del texto, la cognición es un fenómeno que debe ser comprendido desde una epistemología circular o cadenas de causación mutuas.

De hecho, lo que se evidencia en patrones de activación neuronal que se pueden observar y asociar con una ruta específica de acción que involucra al mundo, no representan esa ruta, sino que simplemente se corres-

ponden con ella. No hay una influencia causal entre el estímulo, la activación de redes cerebrales y la función cognitiva manifiesta (Noë, 2010). La evidencia acerca de los correlatos neuronales de la conciencia circunscritos en el cerebro, restringe taxativamente los límites de la base orgánica, ya que si no se incluye el organismo completo, su búsqueda aún permanece en una etapa especulativa (Cosmelli, Lachaux y Thompson, 2007). Por ejemplo, el sentido numérico que recae en la acción del parietal de izquierdo, la creatividad en el precúneo y la moral en la ínsula. Esta evidencia motivada por la relación estructura y función que se sustenta en el argumento filogenético de protohabilidades cristalizadas en estructuras cerebrales, no permite explicar cómo las funciones cognitivas se modifican a partir del desenvolvimiento ontogenético del agente en el entorno sociomaterial.

El imperativo epistemológico lineal entre estructura y función oscurece la interdependencia entre cerebro-mente-entorno y, por ende, las cadenas circulares de causación. Es más, si se observa el cerebro desde un electroencefalograma o una resonancia magnética funcional durante un experimento neurocognitivo, lo único que se observa es actividad neuroeléctrica y cambios en el flujo hemodinámico mientras las personas o animales ejecutan movimientos frente a un estímulo. La inferencia lineal que se realiza entre la percepción del estímulo y una representación directa, deja fuera toda la complejidad de las relaciones circulares que hay entre el tren de las sensaciones, los pensamientos y las imágenes. Al preguntarse ¿cómo ocurre la cognición? estamos lejos de una comprensión holística si la respuesta recae en el cerebro parapetado a la jaula de Faraday. A lo más, se puede afirmar que la cognición obedece a la variación de sistemas funcionales globales y patrones de conectividad cerebral altamente flexibles, en que la misma área cortical o subcortical puede ser cooptada en diferentes funciones dependiendo de cuál de sus redes interconectadas se activa producto de la acción conjunta entre el agente y el entorno sociomaterial (Fuchs, 2017).

En la ecología del cerebro desarrollada por Fuchs (2017) el cerebro se concibe como un órgano de transformación y resonancia, pero no un constructor de realidad sustraído del agente cognitivo en su conjunto. Producto del curso de la evolución, el sistema nervioso central se insertó en los ciclos ya existentes de procesos aferentes y eferentes como un órgano transformador y mediador. Dado el creciente desarrollo del cerebro, sus funciones de coordinación aumentaron, principalmente los bucles dinámicos de retroalimentación que hay entre los niveles moleculares, sensoriales y relaciones que constituyen el acoplamiento y por ende, la creación de sentido. Para que haya tal sentido, se deben coordinar los ciclos de autorregulación orgánica que dan cuenta del sentido corporal básico del *yo*, con los ciclos de acoplamiento sensoriomotor entre agente y entorno sociomaterial, resultando en un *yo ecológico* y finalmente con los ciclos de intersubjetivos correspondientes al *yo social*. Este proceso de coordinación no es causal, en la medida que cada ciclo es consecuencia del otro, sino más bien, están continuamente causándose y afectándose de manera circular.

La fuerte influencia neurocentrista ha permeado hasta las políticas educativas, de manera que se han generado varias propuestas educativas que están legitimando dispositivos pedagógicos basados en evidencia científica del cerebro. Un ejemplo esto, es lo planteado por Cast (2011) en el Diseño Universal de Aprendizaje, el cual propone orientaciones metodológicas basadas en evidencia neurocientífica que vincula de forma causal las áreas cerebrales con las estrategias de procesamiento de la información, la afectividad y el conocimiento. Si bien esto alienta, pues hay que valorar los esfuerzos de los docentes e investigadores por diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje basada en la evidencia científica, hay que replantearse si persistir en saber más del cerebro aislado del cuerpo y el entorno garantizará que los estudiantes aprendan significativamente más y mejor. La razón de esto es simple, somos sistemas cognitivos constituidos por cadenas circulares de causación entre todos los sistemas que participan en la continuidad de sentido entre el agente y el entorno sociomaterial. Los planteamientos epistemológicos de Cast son coherentes con los fundamentos mecanicistas de Crever y Bechtel (2007) que sostienen que la relación entre cerebro y cognición obedece a un vínculo causal. De esto, sostenemos que tal vínculo es inocuo, ya que a nivel cognitivo-fenomenológico lo que posibilita la continuidad de sentido es la relación constitutiva de causación y efectos recíprocos. Adscritos a los planteamientos de Gallagher (2018) consideramos que la relación causal entre la parte *cerebro* y el todo *cognición*, recae en la falacia mereológica de causa y efecto. “Por ejemplo, el mango de la taza de té es parte de la taza de té, pero no

causa la taza de té” (p.14). Sumado a lo anterior, las relaciones parte-todo son relaciones contemporáneas de emergencia y constitución, en cambio la causalidad requiere diacronicidad en algún nivel.

De la epistemología lineal de la escolarización hacia una epistemología circular de la educación.

La escolarización se fundamenta en restricciones mecanicistas de causación lineal, ya que se asume implícitamente en los programas de estudio que la cognición consiste en la recepción pasiva de información de los entornos a partir de la percepción del estímulo y que luego ésta, reducida a ciertos procesamientos simbólicos, da paso a la cognición y posteriormente a la acción.

Lo mismo ocurre con el aprendizaje, que desde la epistemología lineal de la escolarización se concibe como un comportamiento adaptativo determinado por dominios específicos del desarrollo y que, regido causalmente por representaciones internas de estados, gatilla comportamientos que son coherentes con los objetivos de aprendizaje determinados a priori en el currículo. Esto conlleva a que la enseñanza se transforme en un conjunto de pautas repetidas asociadas a conductas mecánicas, sintácticas e incorpóreas, que buscan mediante la enseñanza tradicional que los alumnos aprendan a través de la memoria declarativa como forma recurrente de constatación. A diferencia de la escolarización, la educación implica un proceso de transformación de la convivencia en el sentido que ésta surge de la congruencia relacional entre profesores- alumnos, alumnos-alumnos y profesores-profesores, pensando en un aula contemporánea inclusiva de trabajo cooperativo y codocencia (Maturana y Dávila, 2015).

A medida que se estabiliza la co-actividad que exhibe de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, la dinámica que emerge como resultado del aparecer del alumno y el profesor, en tanto, que se aceptan y abren ante lo imprevisto e incierto, es aquello que llamamos educación. Gran parte de las interacciones llevadas a cabo en la escuela, no son educativas, en el sentido que no logran constituir dinámicas lo suficientemente ricas para que los niños/as y profesores se encuentren enredados en sus potenciales preguntas y respuestas. Por el contrario, las interacciones escolarizadas se vuelven mecánicas, ya que el énfasis se sustenta desde la epistemología lineal que está centrada en el procesamiento cognitivo que conduce a las respuestas, más que en la epistemología circular, en que el sistema agente-entorno socioamaterial se materializa en forma de preguntas. La educación se trata de un movimiento circular incesante de avances y retrocesos, como un flujo de ondas concéntricas que obliga a sintonizar parcialmente a lo que está aconteciendo, pues vivimos inmersos en el *estar-siendo-ocurriendo* donde todo resuena en su perenne fluir. Esto la otorga un sello subjetivo indeleble, que identifica a cada actor en todo lo que haga, pero que el paradigma escolar intenta inhibir o anular bajo el caudillaje que grava el atractivo de la objetividad.

La escolarización opera bajo la epistemología lineal del *deber ser*, a diferencia de la educación que corresponde a una epistemología circular del *poder ser*. En este sentido, educar consiste en un proceso de dinámico de creación de relaciones posibles producto de la circulación de la cognición y el aprendizaje; en tanto que escolarizar, estriba en el proceso de repetición de relaciones preestablecidas al interior de la escuela a causa de la representación de la información. “La distinción es tan profunda como simple: el proceso educativo favorece la creación de relaciones inéditas; mientras que el proceso escolar estimula la repetición de relaciones creadas por otros” (Calvo, 2016, p.20).

La tensión entre la educación y la escolarización con frecuencia suscita diversos tipos de conflictos. Por una parte, las relaciones escolares preestablecidas tienden a ser hegemónicas y definitivas, al menos en el nivel en que fue enseñada, mientras que en la educación las relaciones posibles siguen prosperando sin contrapeso. La fuerza de la escuela está en las calificaciones, la promoción y los distintos tipos de castigo. En la educación, la recompensa es sutil y se halla en el gozo que provoca la sorpresa de intuir que hay algo más que entusiasmo para seguir develando lo que todavía está oculto. Por el contrario, la escolarización sustentada desde el cognitivismo, reduce la cognición a representaciones internas y el aprendizaje a la reproducción memorística de un acontecimiento. Sin embargo ¿representaciones de qué? La memoria no es un receptáculo de información que reproduce un mundo en forma de réplicas o rastros de imágenes instantáneas en el cerebro. Más bien,

hay que considerar que cualquier recuerdo se reconstituye dentro de un nuevo contexto y por ende, tiende siempre a la actualización producto de la retroalimentación circular de los ciclos del yo, yo ecológico y yo social (Fuchs, 2017).

El haber convertido en sinónimo de educación a lo que tiene lugar de acuerdo a la cultura escolar, esto es, la escolarización, induce a engaño profundo, pues son procesos diferentes y, con frecuencia, opuestos. Los procesos educativos emergen del caos, mientras que los escolares son causados desde el orden; los educativos se autoorganizan y los escolares siguen pautas impuestas; los primeros poseen fronteras difusas y los segundos son dicotómicas, entre otras características que no pueden ser desestimada, pues corresponden a concepciones paradigmáticas que no se pueden yuxtaponer (Calvo, 2017). Esto no significa que se trate de procesos diametralmente opuestos y que no haya interacción entre ellos. De hecho, la investigación educacional, especialmente la etnográfica (Valdivia y Assael, 2018), muestra la frecuencia con que la rigidez escolar da paso a procesos educativos, por ejemplo, durante la distracción, los recreos o, por qué no, cuando el/la profesor/a genera actividades de descubrimiento lúdico. Esto se debe a que la cognición emerge encarnada y extendida gracias a la exploración activa, la cual requiere del involucramiento activo del cuerpo en un entorno dinámico que promulgue condiciones ecológicamente atractivas para el agente. La escolarización tiene dificultades paradigmáticas para favorecer que los estudiantes recreen sus experiencias en forma de nichos ecológicos que se promuevan a través de los contenidos que se reseñan en los programas de asignaturas.

Cuando nos involucramos en un trabajo, seamos artistas en el taller o científicos/as en la investigación de campo o en el laboratorio o niños/as jugando, nos concentramos en la tarea como si estuviéramos danzando entre lo conocido y los imprevistos que nos retan para no errar en nuestro cometido. La exploración activa de todo nuestro ser vuelca en una forma de vida que simula condiciones mutuamente habilitantes entre las capacidades promulgadas y las vibraciones del entorno sociomaterial en el que nos encontramos moviendo. Algo similar ocurre en el proceso educativo, el cual toma la forma de una coreografía que nos permite movernos con soltura y elegancia, y del cual la inspiración se nutre de la resonancia entre las condiciones habilitantes y las prestaciones del entorno. Por el contrario, la escolarización restringe el mundo de la vida en al menos tres aspectos que están a la base de la epistemología lineal: resultados de aprendizaje que se presentan como algo disponible *allí afuera* con independencia de la experiencia de quien aprende; el aprendizaje *incorpóreo* que nos sustrae del sentido de agencia que es básico para la intencionalidad de las estructuras sensoriomotoras debido a su impronta *representacionalista*; la enseñanza como *secuencia didáctica* lineal que restringe el territorio educativo de relieve dinámico a un mapa abstracto y estático (Videla, 2019).

En cambio, la educación enmarcada desde una epistemología circular, asume que no hay resultados de aprendizaje allí afuera, sino oportunidades de aprendizaje que circulan a través de la experiencia, que se abren, primero a la creación de *relaciones posibles*, las cuales corresponden a relaciones en que los alumnos formulan provisoria y lúdicamente mientras explora un territorio cognitivo específico. Segundo, a medida que el estudiantado pone a prueba esas relaciones e investiga antecedentes sobre su factibilidad, en relación a su historia de acoplamientos estructurales, las formulaciones iniciales pueden convertirse en *relaciones probables* en la medida que sintonizan los mecanismos constitutivos a nivel biológico y contextual. Finalmente, se intenta *practicar* lo que tiene más probabilidad de ocurrir en base a la evidencia existente y el desarrollo tecnológico pertinente; ahora sí que se deben aplicar rigurosamente los criterios de pertinencia y plausibilidad fáctica, debido a la especialización de la percepción sensoriomotora dentro de un entorno educativo convertido en forma de vida. Este ciclo se autoperpetúa sinérgicamente como el ouroboros, pero debe ser estimulado y apoyado por docentes mediadores/as que consideren la enseñanza en el marco de una topografía didáctica, es decir, en entornos dinámicos mutuamente habilitantes en que se co-inspiran profesores y estudiantes.

### Conclusiones

En el presente trabajo hemos intentado mostrar los fundamentos epistemológicos circulares que están a la base de la ecología cognitiva amparada en las perspectivas enactiva y la ecología del cerebro, las cuales a su vez, sirven de base para relevar los fundamentos de la cognición y el aprendizaje. Sostenemos que la cognición es un fenómeno dinámico y complejo que emerge de la relación de interdependencia entre cerebro-mente-entorno.

Para esto, desarrollamos la idea de que la cognición es un fenómeno en circulación que está modulado por mecanismos biológicos y contextuales que se especifican mutuamente. A partir de esta tesis, es que formulamos la crítica al cognitivismo que se funda en la idea de que la cognición está en la cabeza y que se reduce al procesamiento de información a través de mecanismos internos que son computables. Nuestro foco análisis consistió en contrastar los fundamentos teóricos y epistemológicos circulares presentes en las teorías enactivas y de la psicología ecológica con los fundamentos teóricos y epistemológicos lineales del cognitivismo.

En relación al cognitivismo que separó la percepción, la cognición y la acción en tres procesos distintos, reparamos en que esta noción no es plausible a la luz de la evidencia postcognitivista de la enacción y la ecología del cerebro que sostienen que la cognición es un fenómeno antirepresentacionista, encarnado y situado. Más aún, y como eje central del ensayo, fundamentamos que el cognitivismo posee un núcleo epistemológico lineal de causa efecto, en que la percepción causa la cognición y esta última la acción. Por el contrario, y a modo de crítica, sostenemos que a partir de los fundamentos enactivos y de la ecología del cerebro, la cognición no es causada por la acción interna, sino que emerge de la circulación continua entre la percepción y la acción. Argumentamos que las distinciones epistemológicas sobre lo lineal y circular, se derivan de la idea de que el cognitivismo adscribe a la idea de cognición como procesamiento, mientras que la enacción y la ecología del cerebro aboga por la idea de sistema.

Lo mencionado anteriormente resulta fundamental para una comprensión profunda de la cognición y el aprendizaje, dado que el aprendizaje desde el cognitivismo es considerado un efecto del procesamiento de información. Por el contrario, sostenemos que el aprendizaje es una reconfiguración histórica del organismo que involucra los mecanismos biológicos y contextuales, en que diversas habilidades son coaptadas para sintonizar con el entorno sociomaterial que se presenta como mutuamente habilitante. Consideramos que los desarrollos teóricos y empíricos sobre la cognición y el aprendizaje desde perspectiva ecológica cognitiva, no pueden quedar ajenos a la tensión paradigmática que hay entre escolarización y educación. Sobre todo porque los fundamentos epistemológicos circulares de la ecología cognitiva relevan los principios constitutivos de la educación, en la medida que la cognición y el aprendizaje no están disponibles prescriptivamente en el currículo, sino que están enraizados prescriptivamente en la emergencia del encuentro filogenético y ontogenético que se da en el devenir sociomaterial del agente. Por otra parte, los fundamentos epistemológicos lineales del cognitivismo que resultan ser característicos de la escolarización, restringen el mundo de la vida, ya que el agente y el entorno sociomaterial se consideran como algo independiente, meramente anecdótico y no constitutivo de la cognición. Esto se puede evidenciar en la noción de resultados de aprendizaje en que estos últimos se se presentan disponibles *allí afuera* y que hay que lograr. Para lograrlo, sólo necesitan del procesamiento interno a nivel cerebral, ya que este es la fuente de causación que produce la conducta. Por el contrario, argumentamos que no hay tal fuente de causación lineal, sino que hay cadenas circulares en que los efectos modifican las causas, así como también, las causas modifican sus efectos. Finalmente, sugerimos revisar las nuevas alternativas postcognitivistas enmarcadas en la 4E de la cognición para remirar el paradigma educativo en las escuelas.®

---

**Ronnie Alejandro Videla Reyes.** Profesor asistente del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena y de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Se formó como Profesor y Licenciado en Educación, Magister en Psicología Educacional y Magister en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente es candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro activo del grupo de estudio de ciencias cognitivas aplicadas a la educación de la Universidad de California Berkeley dirigido por el profesor Dor Abrahamson. Ha publicado libros y artículos centrados en la ecología cognitiva, sistemas complejos, fenomenología, ciencias cognitivas y educación.

**Carlos Manuel Calvo Muñoz.** Profesor titular retirado de la Universidad de La Serena (ULS), Chile (agosto 2018), Profesor Universidad Abierta de Recoleta (UAR), Chile. Realizó sus estudios doctorales y de magister en la Universidad de Stanford, USA; su formación de pregrado la realizó en la Universidad Católica de Valparaíso. También se ha formado en la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva y la Evaluación Dinámica de la Propensión a Aprender con Reuven Feuerstein, en el ICELP, Israel. Ha participado en estancias postdoctorales en las Universidades de Stanford y de Lovaina. Realizó docencia e investigación financiadas por proyectos FONDECYT y DIULS a lo largo de su vida académica. Ha publicado libros y artículos sobre educación informal, desescolarización y teoría del caos y complejidad en educación.

---

## Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (2015). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, Editores.
- Bruner, J. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Universidad de La Serena, 6ª Edición.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. De la educación informal a la escuela autoorganizada. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation*. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cosmelli, D., Lachaux, J., & Thompson, E. (2007). *Neurodynamics of Consciousness*. The Cambridge Handbook of Consciousness. Recuperado de <https://evanthompsondotme.files.wordpress.com/2012/11/neurodynamical-approaches-to-consciousness.pdf>
- Craver, C. F. and Bechtel, W. (2007). Top-down causation without top-down. *Causes. Biology and Philosophy* 22: 547-63. <http://doi.org/10.1007/s10539-006-9028-8>.
- Di Paolo, E. (2019). Why do we build the wall. *Adaptive Behavior*. 1-2. <https://doi.org/10.1177/1059712319834884>.
- Fodor, J. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Froese, T., & Di Paolo, E. (2011). The enactive approach: Theoretical sketches from cell to society. *Pragmatics & Cognition*, 19 (1), 1-36. <https://doi.org/10.1075/pc.19.1.01fro>.
- Fusch, T. (2017). *Ecology of the brain*. Handbook University of Oxford.
- Gallagher, S. (2018). New mechanisms and the enactivist concept of constitution. In *The Metaphysics of Consciousness* (207-220). London: Routledge.
- García, A; Ivarola, L; Szybisz, M. (2018). El paradigma de la complejidad en economía: más allá de las leyes y de la causalidad lineal. *Cinta moebio* 61: 80-94 doi: 10.4067/S0717-554X2017000100 080.
- Ingold, T. (2015). *The Life of Lines*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Ivarola, L. (2016). Máquinas Nomológicas, Modelos e Intervención: su problemática en el campo de lo social. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 39, n. 2, p. 101-118. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732016000200006>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

- Kelso, E. y Fuchs, A. (2016). The Coordination dynamics of mobile conjugate reinforcement. *Biological Cybernetics*. <https://doi.org/10.1007/s00422-015-0676-0>
- McCulloch, W. y Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in neurons activity, *Bull. Math. Biophys.*, 5, 115-133. <https://doi.org/10.1007/BF02478259>.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind. A theory of Material Engagement*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maturana, H. & Varela, F. (1973). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Editorial, MvP Editores. Escuela Matriztica, Santiago de Chile.
- Noë, A. (2010). *Out of our heads: why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. British Columbia, University Press.
- Penrose, R. (1991). On the cohomology of impossible figures. *Topologie Structurale*, 17, 11-16. <http://www.iri.upc.edu/people/ros/StructuralTopology/ST17/st17-05-a2-ocr.pdf>
- Resnick, M. (2001). *Tortugas, termitas y atascos de tráfico: exploraciones sobre micromundos masivamente paralelos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Slaby, J. (2010.) Steps towards a Critical Neuroscience. *Phenom Cogn Sci* 9, 397–416 (2010). <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9170-2>
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thompson, E. (2016). Cognitive Ecology: implications for contemplative science. Conference Upaya Institute and Zen Center Zen Brain. <https://www.upaya.org/wp-content/uploads/2016/03/Upaya-Zen-Brain-2016.pdf>
- Valdivia, A y Assael, J. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universidad de Chile.
- Varela, F. (1984). The Creative Circle: Sketches on the natural history of circularity. In *The Invented Reality*. Edited by Paul Watzlavick, Norton Publishing, New York.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience* MIT Press, Cambridge.
- Videla, R. (2019). *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Wiener, N. (1949.) *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, New York: The Technology Press. <http://www.allenriley.com/utopia/cybernetics.pdf>



# Crítica de la cultura e investigación educativa en Venezuela: reflexiones desde la sistematización de experiencias



Criticism of culture *and educational research in Venezuela: reflections from the systematization of experiences*

**Rosa Alba Colmenares de Guirigay**

<https://orcid.org/0000-0003-25-180645>

[delalba1988@gmail.com](mailto:delalba1988@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 58 414 7407022

Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGESEX-ULA.

Doctorado en Ciencias Humanas

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de los Andes

Mérida, Estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 23/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 27/09/2020

Fecha de aprobación: 27/10/2020



## Resumen

El presente artículo es un intento de comprensión de la realidad educativa venezolana a partir de los fundamentos teóricos que plantea la *Crítica de la cultura* en América Latina. Se estructuró a razón de tres ideas fundamentales: 1. *Crítica de la cultura* en América Latina; 2. Educación e investigación educativa; y 3. La Sistematización de Experiencias en relación con la *Crítica de la cultura*. Cada idea viene guiada por interrogantes, que no pretenden respuestas inmediatas, sino provocar la reflexión y fomentar la crítica. El énfasis del estudio se sitúa tanto en la educación como en la investigación, la primera, entendida como disciplina creadora, reproductora y transmisora de cultura; y, la segunda, es analizada a partir de la Sistematización de Experiencias, la cual se asume como proceso de reflexión crítico e interpretativo.

**Palabras clave:** *crítica de la cultura*, educación, investigación, Sistematización de Experiencias.

## Abstract

The following article attempts to understand the educational reality in Venezuela based on the foundations posed by the *Critique of Culture* in Latin America. It is structured upon three fundamental ideas: 1. *Critique of Culture* in Latin America; 2. Education and educational research; 3. The Systematization of Experiences in relation to the *Critique of Culture*. Each idea is guided by questions which do not seek immediate answers but provoke reflection and encourage criticism. The emphasis of this study is centered both in Education and Research, the first one understood as creator and transmitter of culture; and the latter is analyzed from the Systematization of Experiences which is assumed as a process of critical and interpretive reflection.

**Keywords:** criticism of culture, education, research, Systematization of Experiences.

Author's translation.

*¿Quién eres, tú sonoro al fondo de mí mismo?  
 ¿Cómo te llamas, horizonte presentido...?  
 [...]*  
*¿Cómo describir tu rostro sin ojos que me mira?*  
 Armando Rojas Guardia

## Introducción

---

Desde una perspectiva de reflexión crítica e interpretativa de la educación, es esencial preguntarse ¿Qué modelo orienta hoy la mirada de la educación en América Latina, y, por consiguiente, la de Venezuela? A esta primera interrogante le suceden otras, las cuales se profundizan bajo la aguda percepción de la existencia humana que tiene, entre otros autores, a Armando Rojas Guardia: *¿Quién eres, tú sonoro al fondo de mí mismo?*, dejando entrever cómo en los hábitos, modos de pensar y hacer del pueblo latinoamericano y venezolano, sigue latente el paradigma racionalista occidental. Por tanto, nos preguntamos ¿Hacia dónde dirige la mirada la educación Latinoamericana y particularmente la de Venezuela? ¿El mirar de maestros y maestras es consciente, cuestionador, analítico, reflexivo y empoderado?

Si la mirada ha sido educada para un “mirar” consciente, ¿se percata de la forma sutil y engañosa en que el paradigma de la razón continúa alimentando las prácticas educativas de las escuelas?, o en palabras de Rojas Guardia *¿Cómo describir tu rostro sin ojos que me mira? ¿Saben maestros y maestras pronunciar el mundo para entrar en diálogo con él? ¿Cómo te llamas, horizonte presentido [...]?*

Los versos del poeta venezolano Armando Rojas Guardia<sup>1</sup> expuestos aquí en calidad de epígrafe introducen, con su sentido metafórico, el propósito de este trabajo: cuestionar para aprender a mirar, aprender a escuchar, aprender a “pensar un pensamiento nuevo”<sup>2</sup> que promueva el diálogo en un mundo heterogéneo, plural, multidimensional y globalizado.

En consecuencia, en estas páginas se expone la necesidad de valorar los cuestionamientos, con el fin de proponer formas de vislumbrar procesos investigativos, críticos e interpretativos, heurísticos y de contexto, más cercanos a las necesidades humanas. Por ello, deben constituirse en propiciadores de cambios reales en la naturaleza de los procesos, poniendo de manifiesto, como señala Cendales (2002: 4), una posición antagónica “a la visión positivista vigente.” Cabe advertir, que el método científico como construcción cultural, no es totalmente objetivo y neutral, por ende, imposibilita reconocer los espacios subjetivos, intrasubjetivos e intersubjetivos presentes en toda acción humana, lo cual es un factor sustancial en este estudio.

## Reflexión crítica e interpretativa de la educación en clave epistemológica

El “mirar” hacia el “norte”<sup>3</sup> pareciera inscrito en el inconsciente colectivo del pueblo latinoamericano. El modo en que se desarrolla el ejercicio de la educación en los diferentes ámbitos y escalas de acción, parece justificar este presupuesto, al tiempo que constituye parte de su evidencia. En este sentido, hacer un rápido balance sobre cuáles son los autores más estudiados en nuestras universidades, o, someter a examen riguroso los diseños curriculares que determinan lo que se debe aprender y cómo hacerlo, permitiría reconocer la situación de la educación primaria y secundaria, (Media General) particularmente, en nuestro país y su lugar dentro del contexto educativo como parte del pueblo latinoamericano.

Sin ánimo de negar que hayan existido iniciativas significativas, alentadas por el deseo de cambiar esta situación, en la realidad las prácticas educativas han sucumbido a la hegemonía que sigue ejerciendo el pensamiento racional, a partir del cual se ha pensado la educación como proceso formativo e instructivo. Por eso acotamos que, es en estos términos, como han formado, informado e instruido a las generaciones pasadas y presentes; se ha construido ciudadanía, fundado naciones y fortalecido culturas.

En el caso venezolano, podría preguntarse si, la aplicación del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, tanto a nivel de Educación Básica como de Educación Media ¿Ha producido cambios sustanciales en el modo de pensar y hacer de los ciudadanos/as? A nuestro entender, el caos educativo, social, económico y ético en escuelas y liceos, por mencionar solo dos niveles, indica claramente que no es así. De hecho, declarar el pensamiento de Simón Rodríguez, los principios del ideal bolivariano, y los valores del humanismo social como fundamentos filosóficos del currículo escolar en Venezuela, nos lleva a otras interrogantes ¿han permeado estos principios y valores la didáctica de las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas, liceos, universidades? Si estos fundamentos forman parte de las prácticas pedagógicas en el hacer cotidiano de la escuela<sup>4</sup>, ¿por qué se sigue profundizando la brecha entre teoría y práctica, entre lo cognitivo y el hacer?, al tiempo que los valores de convivencia se han trastocado dando lugar en la actualidad a un canibalismo darwiniano.<sup>5</sup>

El objetivo fundamental de la educación en Venezuela, es el desarrollo integral del ser humano; no obstante, la realidad parece poner en entredicho tan encomiable propósito al profundizarse la brecha entre lo dicho y lo hecho; la teoría y su concreción en los distintos espacios de la sociedad, encaminando hacia nuevos cuestionamientos: ¿Vela el Estado, por el establecimiento de las garantías y oportunidades necesarias para que los/as estudiantes se formen según su vocación y en igualdad de condiciones?

De ser así, ¿por qué, en la Ley Orgánica de Educación se establece como uno de los fines de la educación “...desarrollar en los ciudadanos/as la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburiífero, en el marco de un nuevo modelo productivo endógeno?”<sup>6</sup> Acaso, la formación del pensamiento y la producción de conocimiento en el campo de las ciencias humanas, sociales, la filosofía, las artes, la literatura, la historia y la cultura en general, ¿no son uno de los más elevados bienes de la nación y por ello debe “especialmente” invertirse en su producción?

Cuando en los intereses de una nación, hay desequilibrio entre la producción de bienes materiales y bienes espirituales, se anula toda posibilidad estructural de transformación social, cultural, espiritual, incluso económica y la tendencia en la población respecto a su formación profesional, se ve obligada a desplazarse hacia carreras que le proporcionen “bienestar” económico: “... saldrán los estudiantes a recibir con vivas, a cualquiera que vean dispuesto a darle los empleos en que hayan puesto los ojos...ellos o sus padres”, sostiene Simón Rodríguez (citado por Ángel Rama, s/a. 16), ilustrando a través de sus palabras las consecuencias que se generan ante políticas educativas sesgadas. Toda educación como proyecto social, continúa diciendo el maestro (Ob. Cit. 16), debe procurar establecer un “arte de pensar”<sup>7</sup>, ideal que continúa esperando el momento de su cumbre en América Latina.

Estas inquietudes críticas en clave de pregunta, no buscan respuesta, son provocaciones en el marco de la *Crítica de la cultura* para pensar lo cotidiano de la vida educativa elevándolo a niveles de abstracción para pronunciarlo, comprenderlo, conceptualizarlo (hacer teoría), aprehenderlo y volver a la realidad para leerla de nuevo, ahora, a partir del conocimiento generado para mejorarla, cambiarla o transformarla.

Penetrar en una realidad como la educativa, que sigue estando sin voz y negada en su dimensión política para objetivarla, reitera por una parte; la necesidad de romper con viejas tradiciones culturales heredadas de Europa desde el mismo momento de la colonización y que han sometido y sumido en el silencio la sociedad venezolana y latinoamericana, (currículos organizados por materias, grados, edades, conocimientos distribuidos en bloques siguiendo el enfoque simplificador, lineal y reduccionista); por la otra, transitar hacia un modelo educativo descentrado, plural, donde el educador/a se transforme, como propone Barbero, J (1977: s/p), “en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones”, son realidades que se presentan como los grandes retos a superar en la educación de hoy.

Ese maestro que propone Barbero, y, parece entrar en el campo de las utopías posibles, es transformador porque se ha transformado, dialoga porque salió de sí para ir al encuentro del otro/a, en un mundo globalizado, interconectado, plural, que exige nuevas lecturas para reducir la brecha entre los nuevos opresores y los nuevos oprimidos. En consecuencia, pensar un maestro/a así, es una deuda a saldar por la educación, si pretende desarrollar el potencial creativo de cada ciudadano/a para que alcance el pleno ejercicio de su personalidad y

participe libre, solidaria y conscientemente en los procesos de transformación social y en su propia y necesaria transformación.

Es obvio al mismo tiempo, la urgencia de sistemas educativos con praxis pedagógicas auténticas, sin ellas, dice Freire: (citado por Blanco, G. 2004:52) “es imposible la superación de la contradicción entre opresores y oprimidos”, condiciones impuestas por la hegemonía de un pensamiento racional que está enraizado en el inconsciente colectivo, y que la escuela con sus prácticas continúa reproduciendo. Es por esto justamente, que la escuela debe constituirse en una comunidad que eduque al mismo tiempo que forma.

Educación en el sentido de acoger, acompañar y donde maestros y maestras sepan desprenderse de los saberes obtenidos al vivir anticipadamente la experiencia del conocimiento, para dar cabida al recién llegado/a y aprender juntos dentro de un ejercicio pleno de democracia, que aleja la imposición en beneficio del diálogo que construye y fortalece la necesidad humana de aprender. De esta forma, y sin duda alguna, se piensa la educación bajo un signo de interrogación que tiende a la cristalización de la condición ontológica de la acción educativa como inicio de algo nuevo, de cuidado a lo recién llegado.

Al mismo tiempo, formar el pensamiento para que a través de la reflexión permanente se alcance el dominio del conocimiento aprendido y éste devenga en un aprehender que nutra y enriquezca la experiencia humana del diario vivir. Vista así la formación, permite un mirarse a sí mismo para distinguir la diferencia entre lo que se es hoy, y lo que una vez se fue, resultado natural de un proceso por el cual la persona se transforma en su relación con los otros/as y se manifiesta culturalmente por medio de las acciones en el mundo del cual hace parte.

### **La crítica de la cultura en el campo de la educación: aproximaciones conceptuales**

Partiendo del supuesto que todo ser humano es sujeto de cultura y la educación la encargada de transmitirla, se juzga pertinente en el marco del presente ensayo, realizar algunas aproximaciones conceptuales como horizonte teórico al tema objeto de reflexión. En las interrogantes esbozadas, se distinguen tres elementos fundamentales: educación, cultura, investigación educativa. Son conceptos polisémicos que dan lugar a categorías conceptuales y configuran, al mismo tiempo, reflexiones y prácticas en diversos espacios, principalmente en el educativo.

Por tal razón, al ser complejos elementos onto-epistémicos de referencia en estas reflexiones, se hace necesario enunciar el sentido y significado al que se alude. Sin duda alguna, el carácter esencial de la educación es su función humanizadora de lo humano. Nacemos siendo potencialmente humanos, señala Rivas, P (2019:701), “...pero no lo somos del todo hasta después de entrar en contacto con nuestros semejantes, con unos patrones de vida, con unas relaciones sociales, con el contagio cultural y la fuerza de los valores que orientarán nuestros actos existenciales.”

Desde esta mirada, se hace preciso señalar que la educación es una dimensión consustancial al desarrollo de la naturaleza humana, por tanto, definirla con precisión para aprehender su significativa riqueza solo admite apreciables acercamientos. Desde la doble etimología del término: *educere*, *educare*; se hace referencia a *educere* a partir de la noción “extraer de adentro hacia fuera” debido a que esta acepción fundamenta el fin último de la educación: el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades humanas en ese ejercicio permanente de irse haciendo persona a lo largo de la vida, mientras que *educare* (criar, alimentar) remite a observar la educación en su función nutricia, socializadora y trasmisora de cultura, que cuida la vida del que recién llega a la escuela para iniciar su comienzo en lo nuevo y en lo público.

Cabe destacar, al mismo tiempo, que la noción de socialización en la educación encuentra en el sociólogo francés Durkheim, E (1975: 52-54), su máximo exponente. Define la educación como: “La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”. En palabras de Freire implicaría, negar la existencia de un hombre/mujer abstracto, aislado, desligado del mundo, y la negación a su vez de un mundo desligado de la existencia humana, punto crucial

para una educación de la tolerancia, la comprensión crítica, que aliente no la dominación de una generación sobre la otra, sino una práctica educativa que no silencia la voz de los diferentes, que problematiza<sup>8</sup>, libera, reconoce y respeta las diversidades como sustrato de riqueza social, traduciendo finalmente en acción transformante y transformadora. Así, la educación responde al principio de “educación para toda la vida” impulsado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Comprender la educación como dimensión encargada de crear, recrear y transmitir cultura, que hombres y mujeres son producto y resultado de la misma, proyecta las reflexiones que se vienen desarrollando hacia la siguiente pregunta; ¿desde qué noción se puede entender el término cultura para efectos de pensar lo educativo en el marco de la crítica de la cultura en América Latina? La UNESCO (1982: s/p), la define como:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo... es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos... por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden.

La noción humanizadora que se desprende de la conceptualización, es un valioso aporte a la reflexión que se realiza, sumada a la idea de formación, en tanto, ambas constituyen las herramientas que se necesitan para que la actuación humana trascienda hacia la conciencia de sí como individuo (objetivación) y a la conciencia de sí como colectivo, para pronunciar el mundo. Un sujeto que sin perder su individualidad se fusiona en colectivo para realizar acciones transformadoras, luchas de resistencia (ante toda penetración del contexto cultural) y búsqueda de soberanía. González, V (2009: 135), dice, que la cultura es: “El resultado de las formas como un grupo humano es y hace cotidianamente y cómo transmite esas formas a quienes le siguen” brindando con ello, un valioso aporte a la discusión sobre el tema.

No obstante como toda forma, distingue, otorga identidad, se considera, que lejos de constituirse en una simple transferencia de “formas” (de sujetos a objetos) pues no existen neutralidades en las distintas figuras expresivas del lenguaje, la cultura es, y debe ser, espacio de resistencia activa, consciente -la conciencia emerge del mundo vivido-<sup>9</sup>, que dé cabida a las contradicciones, convergencias, divergencias, objetivaciones, para que hombres y mujeres se descubran como sujetos, descodifiquen y creen nuevos códigos culturales, que entren en relación dialógica de comprensiones mutuas en todos los sentidos<sup>10</sup> y los procesos de hibridez<sup>11</sup> den lugar a sociedades inacabadas, siempre perfectibles, enriquecidas por el encuentro, donde cada hombre, cada mujer, empoderados como sujetos históricos sean, al mismo tiempo, sujetos activos en el cultivo de la paz como fin esencial para la coexistencia humana y la de su propia cultura.

Descubrirse como sujetos, es un acto de objetivación que implica la acción de investigar para conocer, de allí que, conocer es una de las actitudes inherentes a la condición humana, exige curiosidad frente al mundo, demanda búsqueda y reflexión crítica<sup>12</sup> sobre el acto mismo de conocer, posibilidad que surge al transitarse de la condición de objeto a la cualidad de sujeto, indicativo de que la investigación además de ser un acto cognitivo es también un proceso de aprendizaje que despierta la conciencia (Intra-interaprendizaje); solo aprende, dice Freire, aquel/la que se ha convertido en sujeto y como tal, puede observar desde afuera los fenómenos, problematizarlos y en movimiento recursivo, reinsertarse en la realidad que se le devela en continuo descubrimiento.

En consonancia con los criterios hasta ahora expresados, y teniendo como premisa que la educación es un proceso complejo por la multiplicidad de factores que en ella intervienen al ser, en suma, consustancial con la naturaleza humana; observar su realidad a partir de una visión problematizadora y convertirla en objeto de estudio es entrar en un campo de profundas complejidades dadas las relaciones que entabla con lo empírico, lógico y racional, que provocan contradicciones e incertidumbres en los procesos.

No obstante, todo acto educativo debe ser cuestionado rigurosa y permanentemente, su carácter inacabado lo convierte en terreno fértil para la indagación. Partiendo de este criterio, es pertinente recordar que la génesis de la investigación educativa es de data reciente, su advenimiento se sitúa a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía como disciplina de las ciencias sociales y humanas acoge la metodología científica y se transforma en ciencia.

Ahora bien, al partir en el estudio de una visión problematizadora de la educación, en tanto que el hilo conductor del asunto gira en torno al escenario educativo y la sistematización de experiencias en el marco de la *Crítica de la cultura* en América Latina y la Investigación educativa; investigación y educación se conciben siendo parte de un mismo tejido, cuya naturaleza demanda la presencia de maestros/as investigadores/as dialógicos. Tiene su centro en fenómenos reales al reconocer que el ser humano y su realidad histórica es inacabada e inconclusa, está siempre siendo.

Se centra, en los estudiantes, en sectores de la población, en la cotidianidad de su vivir, de los que se recoge las inquietudes, deseos, sueños, esperanzas, proyectos, como contenidos que darán lugar a los temas generadores de estudio, reflexión crítica y aprendizaje bajo un enfoque inter y transdisciplinario. Es tarea de los educadores/as devolver sus resultados a la realidad que los originó, para cambiarla transformarla o mejorarla al dar respuesta a sus problemas fundamentales.

## **Educación y *Crítica de la cultura* en América Latina**

En América Latina, interculturalidad y globalización son dos fenómenos que participan en la producción de lo social, la interculturalidad conduce a la tolerancia de lo heterogéneo y la globalización favorece el diálogo entre culturas, ambas actitudes son importantes para el fomento de una coexistencia pacífica que no niega el conflicto, más bien, de acuerdo con Canclini (2004:15),<sup>13</sup> introduce un equilibrio epistemológico, al asumirse, reconocerse y respetar las diferencias, no solo como forma de resistencia, sino como medio para hacer visible a los pueblos y grupos marginados (los otros, los de la periferia, los subalternos). Esta realidad, que no es ajena a la educación, exige una escuela que se asuma como parte del complejo proceso intercultural y de globalización, característica propia de la modernidad.

Dos preguntas inquietan frente a lo antes planteado: ¿está preparada en América Latina la escuela para formar a las nuevas generaciones, en una época donde la *massmedia*<sup>14</sup> impone modos más dinámicos e interactivos de aprender? ¿Cómo acompañar a los jóvenes de hoy quienes se desplazan de una escuela que sigue siendo letrada<sup>15</sup> al “fascinante mundo” de los medios masivos?

La antropóloga Margaret Mead, afirma, que los adultos tienen un pensamiento atado al pasado, a la época de su infancia y su juventud, sumado a ello, se debe agregar, la existencia de estructuras físicas, administrativas y académicas tradicionales; las profundas desigualdades económicas que se traducen en acentuadas desigualdades en la forma de producir y tener acceso al conocimiento, ¿qué hacer entonces? Reinventarse, y con ello, las lógicas en base a las cuales se planifica el aprendizaje de los jóvenes en el presente, los ideales en base a los cuales se forman a los/as ciudadanos/as del siglo XXI, que viven bajo la dinámica de un nuevo paradigma; el visual, y han introducido un quiebre generacional que les hace alejarse cada vez más de los adultos, para educarse a sí mismos a través del ordenador, los teléfonos móviles, el cine, la televisión entre otros medios de comunicación.

A esta nueva forma relacional, de estar en el mundo y de interactuar en él, visual, auditiva, y de forma táctil, Jesús Martín Barbero la denomina mediaciones (entre los medios y la gente) En este sentido, sostiene Bedoya<sup>16</sup>, el pensamiento de Barbero, restablece, las relaciones discursivas entre el lenguaje lógico y el visual, es decir, entre lo comprensible a nivel racional y lo que se capta a través de los sentidos, hecho que pone de manifiesto la distancia enorme que existe entre el pensamiento técnico-científico y socio-cultural a partir del cual la escuela enseña, y aquel desde donde están aprendiendo los estudiantes en su vida cotidiana.

¿Significa entonces que la educación y sus instituciones educativas ya no tienen razón de ser para la vida y la formación de las nuevas generaciones? Tal cual como están planteadas hoy, sí. No obstante, su papel en el acompañamiento y preparación en la vida y para la vida del ser humano es insustituible, de allí, la necesidad de redefinición, reinención a partir de la realidad actual, que ha de prepararla para dar respuestas coherentes y pertinentes a la sociedad, que como nunca necesita una escuela con perfil actual y una concepción abierta que forme en la comprensión, cualidad que se constituye; según expresa Morín (2001:17), en “medio y

fin de la comunicación humana” y en el sustrato sobre el cual se puede diseñar y levantar el templo de una “educación por la paz a la cual estamos ligados por esencia y vocación”.

## **Estudios culturales, Sistematización de Experiencias e investigación educativa en Venezuela**

Los estudios culturales, señala Víctor González, constituyen una referencia metodológica para quienes se interesan en la indagación de lo latinoamericano. Configuran lo que García Canclini<sup>17</sup> ha denominado el campo transdisciplinario, motivo suficiente para citarlos brevemente, entre otras razones, porque la Sistematización de Experiencias, es a su vez teoría práctica que solo puede darse desde una concepción transdisciplinaria, rompe con las disciplinas al constituirse en una experiencia de aprendizaje en sí misma para quienes están involucrados en su realización, al reconstruir, interpretar, teorizar, para luego comunicar (proceso de socialización) el conocimiento generado.

Es pertinente señalar brevemente que, los estudios culturales son de tradición anglosajona, luego se desplazan hacia los Estados Unidos y en los últimos años han venido alcanzando una fuerte presencia en el campo de las ciencias sociales y humanas latinoamericanas, gracias a la obra de autores como Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero y R. Ortiz, entre otros. Se renuncia a los límites tradicionales entre las disciplinas, abriéndolas a otros espacios como la comunicación, la antropología, la literatura, la educación, el arte en general y la filosofía, al tiempo que se marca distancia respecto a su raíz sajona. De acuerdo con Roberto Follari (2001:40), “los orígenes en el marxismo han sido abandonados” y se dirige el interés hacia la aceptación o el rechazo de manifestaciones de la sociedad de mercado actual.

En este sentido y parafraseando a Follari, se hace imperativo, fundamentalmente en Venezuela, reflexionar acerca de la validez y las limitaciones epistemológicas que viene adquiriendo particularmente la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en cuanto a la superación de la fragmentación del conocimiento, puesto que, en la realidad de las aulas, en todos los niveles y modalidades de la educación se continúa con la fragmentación. Cambiar este estado de cosas requiere proponer una estructura académica diferente y demostrar sin distorsiones ideológicas a lo interno del escenario educativo, que sus procesos obedecen a este fin.

Una de las alternativas investigativas que contribuye a este propósito es la Sistematización de Experiencias, para quien todo proceso pedagógico construido en colectivo y con intencionalidad de intervenir una realidad social determinada para cambiarla, mejorarla, o transformarla es un objetivo primordial, por considerar que el mismo es multifactorial, interdisciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar, características que lo hacen susceptible de ser sistematizado. Por tal motivo, los estudios culturales desde el punto de vista teórico-metodológico al ser transdisciplinarios, se constituyen en valiosa herramienta de apoyo a la Sistematización de Experiencias, toda vez que, al extraer los aprendizajes que contienen las experiencias, teoriza sobre los mismos, produce nuevo conocimiento y lo devuelve a la realidad para transformarla. El tránsito efectuado de la práctica a la experiencia, de la experiencia al conocimiento, del conocimiento a las formulaciones teóricas, conduce, a su vez, a repensar la teoría y la práctica fuera de los bordes del ámbito disciplinar.

## **Tres actos un método: leer, dialogar, comunicar en el ámbito de la Sistematización de Experiencias**

Leer, dialogar, comunicar, son tres nociones que tienen que ver con la concepción de la Sistematización de Experiencias como método investigativo no ortodoxo, es decir, no responde a los parámetros investigativos tradicionales, sino a la necesidad de entender al ser humano en su accionar en el mundo como unidad bio-psico-social. Saber leer para comprender y pronunciar el mundo implica, según Freire (2006:208), “un acto de creación y recreación”<sup>18</sup>, exige sujetos críticos, que se atreven pacientemente a descubrirse en el instante mismo de “estar siendo” al efectuar una lectura; es abordar el signo con sus significantes y significados, saber interpretar los símbolos y sus representaciones cargadas de memorias, tiempo e historia.

En este sentido, la lectura que forma conciencia y enseña a visibilizar el mundo, es rigurosa, exigente al entendimiento, sistemática y prepara para el encuentro con la palabra que se comparte, en tanto hombres y mujeres se convierten en sujetos dialogantes con sentido crítico y liberador, porque el diálogo en común-uniión, tiene poder para crear, aprender más y en colectivo, para comunicar al mundo que se pronuncia, con el fin de transformarlo.

Ciertamente, pronunciar el mundo es objetivarlo y esa objetivación, (asunto de las ciencias sociales y humanas), permite estudiar, analizar, reflexionar su realidad, para diagnosticar, las carencias sociales, personales e institucionales, tomar las decisiones más adecuadas y darles respuesta. Sin embargo, ¿cómo investigar la riqueza de la experiencia humana en el proceso crítico reflexivo de pronunciar y transformar el mundo? En el caso específico de la educación ¿cómo ordenar y reconstruir las experiencias pedagógicas, a que da lugar la intervención intencionada de una determinada realidad para descubrir sus lógicas, comprenderlas, interpretarlas y aprender de la experiencia realizada? Según Ricoeur, P (Citado por Martínez, 2006:109): “Así como la palabra hablada se transforma en objeto cuando se expresa en forma escrita, la acción humana puede alcanzar una cierta objetivación sin perder su carácter y riqueza de significación” al dar lugar a múltiples intervenciones.

De allí, la importancia de la metodología en la investigación educativa. Si en la educación la base para la construcción de conocimiento es la práctica pedagógica y esta obedece al contexto, es a partir de la práctica, de acuerdo con Freire (1984:15), “...que se construye la metodología” estableciéndose un marco de referencia flexible y sin pretensiones universales, que viene determinado por elementos de carácter histórico, produciendo una estrecha relación dialéctica entre el método investigativo y lo indagado, surgiendo como resultado, un conocimiento nuevo que al ser devuelto a la realidad puede transformarla.

Dentro de esta concepción, se inserta la Sistematización de Experiencias, como alternativa científica de investigación que planta sus raíces en el modo de ser y hacer de América Latina (su lugar de enunciación) en la segunda mitad del siglo XX, al fragor de planteamientos críticos que dieron lugar a movimientos sociales como la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la Educación Popular, los Estudios Coloniales, entre otros, en busca de un conocimiento cercano a sus creadores, contextualizado, liberador. Hablar de la misma, en el escenario de las tendencias contemporáneas de la *crítica de la cultura* en América Latina, es explorar realidades próximas (contextuales) teniendo por guía mapas nocturnos<sup>19</sup> que se trazan a la luz de interrogantes que se deslindan del pensamiento eurocéntrico, para desplazarse hacia su horizonte geográfico y cultural: el sur.

Se produce de esta forma una ruptura epistemológica entre las tradicionales formas de investigar propias del pensamiento racional, paradigma que entiende el hecho social como una realidad objetiva e independiente, desvinculada de la subjetividad y espiritualidad, y las no ortodoxas, como es el caso de la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción Participación, por citar solo dos ejemplos, que hacen de la subjetividad, identidad, toponimia, un campo legítimo de estudio por el simple hecho de ser consideradas parte constitutiva de la vida y de la acción de hombres y mujeres en el mundo, cuyos intereses, necesidades, relaciones, sentimientos, emociones, creencias, importan en el marco de concebir al humano como unidad compleja, que está vinculado con lo íntimo y local a través de una red de relaciones, de inter e intradependencias e interconexiones.

Ahora bien, ¿qué se entiende por Sistematización de Experiencias? Jara, uno de sus mayores exponentes en América Latina la define diciendo:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (citado por Uribe, 2008:14).

Esta definición constituye por sí misma un desafío; en primer lugar, porque según Jara, “la Sistematización es por definición, un método que propone una dinámica participativa”<sup>20</sup> haciéndose necesaria la creación

de espacios de trabajo para compartir, confrontar, discutir opiniones, dialogar, teniendo por argumento la experiencia vivida. Segundo: Considera que la Sistematización es una forma científica de conocer realidades contextuales a partir de las propias experiencias al reconstruirlas para que muestren la lógica del proceso vivido con el objeto de comprender, mejorar las prácticas educativas, producir nuevas teorías y generar conocimiento.

Observar el surgimiento y la pertinencia de la Sistematización de Experiencias, permite, como expresa Morín (2001:15) "...aprehender las relaciones mutuas y las influencias reciprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" en el cual, la educación es la trasmisora de la cultura y el bastidor sobre el que se arma la trama donde se entreteteje la unidad entre diversidad, pluralidad, multipolaridad, lo cercano y lo distante, el silencio y la palabra, su sentidos, lógicas significantes y significados, se reconstruye el sentido de identidad maltrecho y aún extraviado a consecuencia de la modernización, y se auspicia el abordaje de la vida como constructo social de gran complejidad.

La reflexión crítica de las experiencias en general y de las pedagógicas en particular, es un proceso de construcción colectiva, basado en registros de diversa índole, cuya lectura se desplaza entre lo antropológico y lo sociológico de la cultura, se lee, se lee también para los no letrados y se desarrolla la escucha consciente, respetuosa, se dialoga reflexionándose críticamente, reflexionando lo leído, lo narrado, lo que sabe, lo que se aprende, los arquetipos existentes en el conocimiento a priori, que condiciona los esquemas de pensamiento y representaciones de los involucrados/as en una experiencia pedagógica intencionada.

Por tanto, hablar de reflexión crítica de experiencias pedagógicas en el lenguaje de la Sistematización de Experiencias como método en el espacio reflexivo que brinda la *Crítica de la cultura* en América Latina, es profundizar la "conciencia de la singularidad americana, diferente a la europea" (Rama, s/a, 16), dignificar su heterogeneidad y pluralidad, pero también, como objeto concreto de estudio, es introducirse, según Jesús Martín Barbero, "en las mediaciones materiales y expresivas a través de las cuales los procesos de reconocimiento, se insertan en los de producción inscribiendo su huella en la estructura misma del narrar" donde las diversas lecturas al ser colectivas marcan su propio ritmo, en busca de la recreación de lo vivenciado, para comprender lo leído, continúa diciendo Barbero:

Funciona no como punto de llegada y de cierre del sentido, sino al contrario, como punto de partida, de reconocimiento y puesta en marcha de la memoria colectiva que acaba reescribiendo el texto, reinventándolo al utilizarlo para hablar y festejar otras cosas distintas a aquellas de que hablaba o de las misma, pero en sentido profundamente diferente. (Schlesinger, 2008).

Es importante destacar, que la Sistematización de Experiencias como metodología investigativa permite desde la práctica, la producción de nuevo conocimiento, pertinente, y transformador, a la vez que, siendo espacio y expresión de aprendizajes, visibiliza a los/as sin voz, (subalternos) como creadores de cultura y constructores de sentido, mostrando un movimiento de desplazamiento desde la centralidad hacia la periferia, diluyendo fronteras epistemológicas para incidir en el reconocimiento del otro como sujeto en devenir y actor social.

En síntesis, pensar la educación desde la Sistematización y en el ámbito de la *Crítica de la cultura* significa darle horizontalidad al conocimiento, introduciendo un quiebre en la hegemonía de la razón, que continúa sustancialmente dominando los distintos espacios y niveles educativos en Latinoamérica y particularmente en Venezuela, nación en que se vienen haciendo algunas experiencias tendientes a desarrollar una educación centrada en procesos que promuevan la autonomía creadora desde contextos sociales-comunitarios a nivel local, regional, nacional, vinculados a lo latinoamericano y caribeño, sin perder la percepción de ser ciudadanos del planeta, (universalidad) en el afán de hoyar, como señala Rojas:

...en una manera propia para concebir y hacer al mundo desde adentro, respetando las múltiples especificidades, la heterogeneidad y por su puesto una manera de crear unidad de la diversidad en la que coinciden por dialéctica, la lógica que unifica la múltiple especificidad y las condiciones que deben explicar al nuevo proceso educativo, en un sistema que está rompiendo con la estructura predominante desde 1830 (2006:18).

En la propuesta de Rojas, hay dos elementos interesantes a destacar; en primer término: desplazar la dirección de la mirada, epistemológicamente hablando, del norte hacia el sur, para hacer lo que él denomina: “el mundo desde adentro”, esto es, crear un pensamiento propio, latinoamericanista y desde lo latinoamericano en la educación. Segundo: ese “hacer el mundo desde adentro” le da un giro profundo a la investigación educativa en Venezuela. Hoy posee una realidad política, social, económica, cultural, religiosa, distinta, que se mezcla y es producto a la vez, de su condición multiétnica, pluricultural, trazada con otros códigos, bajo otros principios, que es necesario descifrar, interpretar de forma no lineal, para dar cuenta de sus fenómenos. Se impone entonces, como en el resto de Latinoamérica, la necesidad de crear otros métodos, otras epistemologías, otras lógicas y procedimientos, que den cuenta con acierto de lo que viene ocurriendo.

Este desplazamiento, que se produce por movimientos recursivos y en espiral, dibuja para América Latina (incluida Venezuela) lo que Jesús Martín Barbero denomina los “indispensables desplazamientos metodológicos”<sup>21</sup> que se efectúan por acercamientos y alejamientos etnográficos, culturales y a su vez, demandan e imponen cambios estructurales abriendo espacio al surgimiento de un conocimiento contextualizado, liberador, transformador, que diluye las fronteras, significa y da sentido a nuevos aprendizajes producidos en horizontalidad y en contacto directo con la realidad siempre cambiante, en un mundo complejo, cada vez más globalizado.

A propósito del término globalización, (como fenómeno de expansión sin fronteras de información, conceptos, ideas, individuos, capitales, y cultura) Daniel Mato<sup>22</sup> prefiere hablar de un mundo interconectado, noción que se suscribe en el marco de estas reflexiones, al negar la existencia de un “único lugar” pues si bien es cierto, que ocurren homogenizaciones, también no es menos cierto que los procesos de interculturalidad, pluriculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, introducen las necesarias diferencias, que enriquecen a los pueblos, sus culturas y se proyectan sobre la identidad; por lo que tampoco se podría hablar de la existencia de una identidad única.

Los desplazamientos de personas, bienes, conceptos, ideologías, culturas, provocan desterritorializaciones, nuevas relocalizaciones, que cambian las formas de ser, hacer y concebir el mundo, y someten a grandes contradicciones y debates, de acuerdo con Santiago Castro Gómez, las categorías histórico culturales con las que se venía pensando a Latino América a partir del siglo XIX. Para este pensador, la globalización hace de la experiencia cotidiana la base de lo social, lo cual significa el desanclaje de los sistemas abstractos de interpretación existentes y la creación de nuevas categorías, que recojan la forma como los hombres y mujeres de hoy se perciben a sí mismos y como se relacionan con el mundo.

## **A modo de conclusión**

La educación en Latinoamérica y, particularmente en Venezuela, continúa permeada por la influencia del paradigma cartesiano y newtoniano, el cual, simplifica, reduce y fragmenta. La organización del currículo escolar, así lo demuestra: ordenar y desarrollar el conocimiento por asignaturas, clasificación y distribución de la matrícula escolar de acuerdo a la edad, paradigma evaluativo centrado en resultados y no en procesos, el texto escrito como fuente de estudio y de consulta, estudiantes espacialmente ubicados en el aula por filas, docentes al frente como símbolo de poder y muestra de poseer el conocimiento; son ejemplos que lo comprueban. Por tanto, transformar el modelo paradigmático sobre el que se cimienta la educación y, en consecuencia, también su práctica educativa, para transitar del texto escrito en sus más profundas acepciones, sin abandonarlo, al fascinante mundo del hipertexto, es el reto que se le impone, para que esté en condiciones de brindar compañía efectiva a las generaciones presentes, de cara a un futuro globalizado e incierto.

Hoy no es la escuela la que le habla a los jóvenes latinoamericanos, son ellos/as quienes la interpelan con sus discursos intermedios, para decirle que la siguen necesitando, pero renovada, distinta, con otras políticas, otros métodos, otras lógicas, otros valores, otras estéticas, otras categorías, que le permitan el análisis, y la comprensión de sus problemáticas y actuar en función a las mismas. Por esta razón se plantea la Sistematización

zación de Experiencias y los Estudios Culturales, como alternativa científica, contextual y pertinente para indagar los fenómenos de la región, entre otras alternativas teórico-metodológicas existentes.

La investigación educativa en América Latina y específicamente en Venezuela, debe ser pensada desde enfoques críticos-reflexivos e interpretativos y de contexto para que el estudio de sus problemáticas atienda a las singularidades de cada realidad de forma pertinente, por ello, se debería considerar la *Crítica de la cultura* de la América Latina como horizonte desde el cual se configuren los planes de formación académica y profesional de los educadores/as y se incluya el estudio y aplicación de la Sistematización de Experiencias como alternativa científica de indagación, dada su correspondencia en el tratamiento de fenómenos complejos como el educativo. ©

---

**Rosa Alba Colmenares de Guirigay.** Educadora, egresada de la Universidad Católica del Táchira: Lic. En Educación: mención Ciencias Sociales. Especialista en Planificación Educativa. Docente adscrita al Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela a Nivel de Educación Media General (por más treinta años). Principales cargos desempeñados: Docente de aula, Subdirectora Académica y Directora encargada en el Liceo Bolivariano “Dr. Miguel Otero Silva. Municipio Santos Marquina. Tabay. Mérida Venezuela. Integrante del Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGESEX-ULA. Adscrito al Departamento de Antropología y Sociología de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Ponente y conferencista en diversos escenarios del país en materia educativa. En la actualidad es cursante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Línea de Investigación: La Sistematización de Experiencias Pedagógicas en la producción de conocimiento científico a partir de la cotidianidad educativa.

---

## Notas

---

1. Armando Rojas Guardia nace en 1949. Es una de las figuras más prominentes de la poesía y de la ensayística venezolana. Una de sus obras más importantes es *El dios de la intemperie*. En ella expone su cosmovisión del mundo judeo-cristiano a partir de su propia experiencia individual, sorteando los retos que le imponía la modernidad e incluso, lo que ha dado en llamarse posmodernidad.
2. La expresión “pensar un pensamiento nuevo” responde a las formulaciones que hace Edgar Morin sobre la necesidad de concienciar el pensamiento a través de la reflexión.
3. El término es empleado en referencia al norte como horizonte cultural (eurocentrismo y americanismo); no al geográfico. Este horizonte está influenciado y/o determinado por el paradigma racional. Por ejemplo, en su artículo sobre Norteamericanismo y pragmatismo: R. Rorty (1993) Hace referencia a la exaltación de Cornel West sobre Emerson cuando plantea una proyección ideológica de Norteamérica como “la primera nueva nación”, elevándola a términos “de una identidad mítica” para la “conversión del mundo”. PP. 5-22
4. Por escuela se entiende, todo espacio donde se convive y coexiste para interaprender juntos/as asumiendo y respetando las diferencias como riqueza propia de la naturaleza humana a través de procesos regulares, ordenados y sistemáticos. (Noción desarrollada en la experiencia pedagógica del LB “Dr. Miguel Otero Silva” Municipio Santos Marquina. Tabay, Mérida-Venezuela 2005-2012)
5. En alusión a la intolerancia social, étnica, religiosa, política; que rompe relaciones, produce separaciones, polarizaciones y conduce a las guerras.

6. La Ley Orgánica de Educación vigente, establece en su artículo 15, numeral 3. La necesidad de desarrollar, a través de la actividad escolar, conciencia sobre Venezuela como país energético y “especialmente” hidrocarburífero, dentro del contexto de un nuevo modelo productivo endógeno.
7. Para Don Simón Rodríguez la educación del pueblo era fundamental, por eso en su proyecto de *una educación destinada a todo el pueblo* procuró dejar plasmado lo que denominó “*un arte de pensar*” donde buscó integrar el pensamiento universal con el pensamiento latinoamericano, para lo que era fundamental el estudio de la lengua, tanto en su forma escrita, como en su correcta pronunciación. Consultar: *La crítica de la cultura en América Latina*. (s/a.). P. 16.
8. La problematización como práctica afirma Freire, no distingue dicotomías en el quehacer educando-educador. Consultar a: Blanco, G. (1967). P. 87.
9. Cualidad que surge por esa capacidad que tiene el ser humano de aislarse del mundo, problematizarlo para hacerlo presente, es el acto de objetivación del mundo que implica la conciencia, por esta razón, es un acto en colectivo. Consultar: Blanco., Ob.cit., 27.
10. Enseñar la comprensión es una función espiritual de la educación, es la condición necesaria para que surja entre hombres y mujeres la solidaridad como uno de los principios para el logro de la convivencia humana. Consultar: Morín, E. (2001). P. 17
11. Término con el que Néstor García Canclini, denomina a las nuevas estructuras y prácticas sociales que resultan de la combinación de elementos socioculturales que se encontraban aislados.
12. La investigación educativa, entendida en el sentido de Ricoeur, es una operación esencialmente evaluativa, a partir de la cual se hace el tránsito de lo realizado hacia el desarrollo de la conciencia de eso que se realizó para encontrar su sentido, donde el hecho acontecido es comprendido, se convierte en conocimiento, porque se encuentra el sentido de lo vivido al ser construido, señala el autor. En: Ricoeur; P. (1977). P.18
13. Para este autor, multiculturalidad e interculturalidad son dos términos que deben entenderse como dos modos de producción de lo social. Multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo. Interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.
14. Se entiende por este término al conjunto de medios de comunicación de masas, que permiten una amplia e intensa difusión de contenidos a los individuos y sociedad en general.
15. La palabra en este texto hace referencia a rigidez, intemporalidad.
16. Profesor universitario y crítico literario peruano, conocido fundamentalmente por su teorización sobre la heterogeneidad.
17. Néstor García Canclini es un antropólogo, profesor, escritor y crítico literario de nacionalidad argentina que ha desarrollado importantes estudios en temas de interculturalidad, globalización y consumismo en América Latina.
18. Para Freire, todo diálogo debe encarnar un profundo amor por el mundo y hacia los seres humanos, (hombres y mujeres) Pronunciar el mundo es un acto de creación y recreación, sin el diálogo este acto creador es imposible.
19. Término implementado por Barbero (1996): “Un mapa para indagar la dominación, la producción y el trabajo, pero desde el otro lado: el de las luchas, el consumo y el placer, un mapa no para la fuga, sino para el conocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos”.
20. Para los fines del presente ensayo, se entiende la Sistematización como un proceso participativo de producción de conocimiento a partir de la reflexión crítica de las prácticas educativas. En: Jara. (2006). P.16.
21. Involucra los procesos de desterritorialización y relocalización, no solo de personas, incluye conceptos, ideas, conocimientos, ideologías entre otros.

22. Según González (2009), Daniel Mato, coordinador del proyecto *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior* del instituto de educación superior de la UNESCO, es el creador del término *Interconectados* en lugar de globalización.

## Referencias bibliográficas

- Barbero, Jesús Martín. (1997). Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. Revista Nómadas, N° 5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Barbero, Jesús Martín. (1996). "Presentación". En: Laverde, C. y Reguillo, R. (Eds.). Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones de la Fundación Universitaria Central.
- Biblioteca Ayacucho. (s/a). La crítica de la cultura en América Latina. Caracas Venezuela.
- Blanco, Gonzalo. (2004). Fortalezas Pedagógicas para la Revolución (un aporte de Paulo Freire). Barquisimeto: Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa" de la Universidad Pedagógica Libertador.
- Cendales González, Lola. (2002). Marco Conceptual de la Sistematización de Experiencias. Perú: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Viceministerio de Desarrollo social, Dirección General de Políticas de Desarrollo Social.
- Durkheim, David Émile. (1975). Educación y Sociedad. Barcelona: Península.
- Freire, Paulo. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores, S.A. de C. V. México.
- Freire, Paulo. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores, s.a. de C.V. México.
- Freire, Paulo. (2006). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores, s.a. de C.V. México.
- Follari, Roberto. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿Hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 6. N° 14 (septiembre, 2001) Pp. 40-47. Recuperado el 16 de septiembre de 2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901403>
- García Canclini, Néstor. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, España: Gedisa.
- González F., V. (2009). La Crítica Cultural Latinoamericana y la Investigación Educativa. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.
- Jara Holliday, Óscar. (2006). La Sistematización una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. Bilbao: Alboan.
- Martínez Miguelez, Miguel. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Morin, Edgar. (2001). Los 7 Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rama, Ángel. (s/a). La Crítica de la Cultura en América Latina. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Caracas. Venezuela.
- Ricoeur, Paul. (1977). El discurso de la acción. Traducción de Pilar Calvo. Cátedra de Colección Teorema. Segunda edición. París
- Rojas Guardia, Armando. (1985). El dios de la intemperie. Caracas: Editorial Mandorla.
- Rojas, Armando Daniel. (2006). Educación como Continuo Humano. Principio del Desarrollo de la Educación Bolivariana. Caracas: Grupo Editorial Arte Estilo. C.A.
- Rorty, Richard. (1993). "Norteamericanismo y Pragmatismo". En; Isegoría N° 8. Madrid: Instituto de filosofía, Madrid: PP 5-25

- Schlesinger, Philip. (2008). Huellas del conocimiento. En Jesús Martín Barbero. Revista Antropos, N° 219, pp. 104-112.
- UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Recuperado de [https://culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals400.pdf](https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf)
- Uribe, Jorge. (2008). Manual para la Sistematización de Experiencias de Fe y Alegría. Quito: Edita y distribuye Fe y Alegría.

# Inteligencia Emocional en maestros de Educación Especial: Aproximación a los instrumentos de medición

Artículos  
arbitrados



*Emotional Intelligence in Special Education Teachers: An Approach to Measuring Instruments*

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca**

<https://orcid.org/0000-0002-0135-2919>

[amandiojamba@gmail.com](mailto:amandiojamba@gmail.com)

Teléfonos de contacto: +56 940629236

Departamento de Psicología

Escuela Superior Politécnica del Bié

Universidad José Eduardo dos Santos

Provincia del Bié. Angola

**Oswaldo Hernández González**

<https://orcid.org/0000-00021319-6167>

[osvaldo.hernandez@atalca.cl](mailto:osvaldo.hernandez@atalca.cl)

Teléfono de contacto: +56 930821917

Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad de Talca

Talca. Región del Maule. Chile

Fecha de recepción: 31/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/09/2020

Fecha de aprobación: 28/09/2020

## Resumen

La inteligencia emocional es la capacidad que posee la persona para controlar sus sentimientos y emociones y es clave para relacionarse con los demás. Los maestros de educación especial deben saber explotar sus emociones para trabajar con los educandos con necesidades educativas especiales y la amplia gama de problemas cognitivos, emocionales y volitivos que estos presentan. Sin embargo, en Angola los aspectos emocionales de los maestros de educación especial han recibido poca de atención. Sobre la base de este criterio, parece claro que la comprensión de la inteligencia emocional en el contexto educacional angolano requiere de un impulso y de trabajos documentales que amplíen la cultura y la importancia de las emociones, como recursos claves para una educación desarrolladora. En consecuencia, la presente revisión tiene como objetivo proporcionar elementos claves sobre la inteligencia emocional, así como también una batería de instrumentos que pueden utilizarse para medir de manera global la inteligencia emocional.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, maestros, educación especial, instrumentos de medición.

## Abstrac

Emotional intelligence is the person's ability to control his feelings and emotions and is the key to relating with others. Special education teachers must know to exploit his emotions resources to work with students with special educational needs and the wide range of cognitive, emotional and volitional problems that these present. However, in Angola, the emotional aspects of special education teachers have received little attention. Based on this criterion, it is clear that the understanding of emotional intelligence in the Angolan educational context requires an impulse and documentary works that expand the culture and the importance of emotions, as key resources for a developmental education. Consequently, this review aims to provide key insights into emotional intelligence, as well as a battery of instruments that can be used to globally measure emotional intelligence.

**Key words:** Emotional intelligence, teachers, special education, measurement instruments.

Author's translation.

**E**n los últimos años, la Inteligencia Emocional ha sido vista como un recurso primordial para la labor docente. La evidencia relevante ha demostrado que el empobrecimiento de la inteligencia emocional es probable que sea una de las causas que impactan de manera negativa en la experiencia, agotamiento y satisfacción en los maestros de educación especial (Platsidou, 2010). Además, el progresivo desarrollo de investigaciones en esta área, y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral (Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán, 2003).

Desde la perspectiva conceptual, la inteligencia emocional es la habilidad que debe tener una persona valorar, comprender, regular y expresar sus emociones y sentimientos, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual deseado (Danvila y Sastre, 2010). Goleman (1995) conceptualizó la inteligencia emocional como la capacidad de autocontrol, persistencia para motivarnos, a pesar de las adversidades y los problemas. En el mismo sentido, Yücel & Özdayi (2019), afirman que la inteligencia emocional es la capacidad del individuo de reunir los campos de emociones e inteligencia y ver las emociones como útiles fuentes de información que ayudan a entender y navegar el entorno social.

Se ha demostrado que la la inteligencia emocional está relacionada, directa o indirectamente con un mejor ajuste o éxito académico, personal, social u ocupacional. Por ejemplo, una alta inteligencia emocional está asociada con la eficiencia para hacer frente a problemas y dificultades. El éxito en el trabajo de los maestros de educación especial está conectado con varias dimensiones de la inteligencia emocional como, por ejemplo, regulación emocional, comprensión de las emociones, empatía, optimismo y resolución de conflictos (Platsidou, 2010). Por lo tanto, Hickman (2017), resalta que, para los maestros de educación especial, su inteligencia emocional desempeña un papel importante en las decisiones de instrucción relacionadas con la implementación de intervenciones oportunas para el éxito de los estudiantes con diferentes tipos de Necesidades Educativas Especiales y, en consecuencia, el logro de sus objetivos profesionales.

En la misma línea de pensamiento, Pursun & Efiltili (2019), opinan que las personas con habilidades de inteligencia emocional pueden tener capacidades mentales adecuadas y pensamientos positivos necesarios para lograr sus objetivos de manera efectiva. En este sentido, según Extremera, Fernández y Durán (2003), las competencias afectivas y emocionales son elementos imprescindibles en el trabajo de los maestros, una vez que, para socializar la experiencia histórico social los maestros deben poseer los conocimientos y también los recursos psicológicos para transmitirlos (Palomero, 2009).

Debido a que en el contexto educacional angolano la educación especial no ha tenido un desarrollo similar al de otros países o regiones del mundo; en Angola, el proceso de inclusión presenta una evolución diferente en cada una de las 18 provincias (Patatas y Sanches, 2017). Es importante abordar desde una perspectiva histórica y actualizada este tema, ya que, la literatura consultada reconoce que, las habilidades de inteligencia emocional resultan claves para la labor docente, sobre todo cuando trabajan con educandos con necesidades educativas especiales. Además, como líderes en la escuela, los maestros representan un papel importante en la convivencia del aula y en el desarrollo personal y social de los educandos.

Sobre la base de que la literatura y la investigación en el campo de la inteligencia emocional ha sido muy poco abordada en el contexto educacional angolano. La presente revisión tiene como objetivo proporcionar elementos claves sobre el desarrollo de la teoría de la inteligencia emocional, así como también una batería de instrumentos que pueden utilizarse para medir de manera global la inteligencia emocional. Con ello se puede contribuir para que los maestros de educación especial, aprendan más sobre sus emociones y sentimientos

en diferentes situaciones, una vez que, se ofrecen un conjunto de supuestos teóricos que apoyan inteligencia emocional en el campo educativo, lo que puede enriquecer el nivel de conocimiento de quienes podrán consultar este trabajo.

## **Breve reseña histórica del constructo Inteligencia Emocional**

Los primeros estudios con el término de inteligencia aparecieron en el siglo XX por Edward Thorndike en 1920, en esta etapa surgió la inteligencia social. Estas investigaciones se centraron en describir, definir y evaluar el comportamiento socialmente competente. (Bar-On, 2005).

A finales de los años 80, surgen las primeras ideas sobre inteligencia emocional, cuando Howard Garder en 1983 publicó *Frames of Mind* y más tarde *Inteligencias Múltiples*, donde presentó la existencia de diferentes inteligencias. En esta etapa, el mismo autor, publica un número de obras sobre inteligencias intrapersonal e interpersonal que permitieron fundamentalmente la reconceptualización de la educación, hecho que llevó a reconsideración del papel que juega las emociones en ella, aunque no era esa la intención del autor (Campos, Martins, Martins, Chaves & Duarte, 2016).

El término inteligencia emocional fue propuesto por primera vez por Salovey & Mayer en 1990, consideró una subclase de la Inteligencia Social, relacionada con el análisis de los sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás. Estos autores afirmaron que la inteligencia emocional consistía en la capacidad que posee y desarrolla la persona para controlar sus sentimientos y emociones, así como los de los demás, permitiéndole discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento (Alves, 2013). Los autores describen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones adecuadamente, para poder usar los sentimientos más tarde; facilitar la comprensión de uno mismo o de los demás y la capacidad de controlar sus propias emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Campos et al., 2016). Sin embargo, el término inteligencia emocional fue popularizado por Daniel Goleman por medio de su libro sobre *Inteligencia Emocional* en 1996, frente al sistema educativo heredado desde la Ilustración y determinado por el conductismo (Bar-On, 2005).

Una revisión ampliada, y mejor organizada del modelo de 1990, fue presentada en 1997 por Mayer y Salovey, realzó la percepción y control de la emoción, pero olvidaba el pensamiento sobre el sentimiento. También se puede entender la inteligencia emocional como aquella capacidad que posee el hombre para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayer & Cobb, 2000).

A pesar de estas nuevas propuestas de inteligencia, Martin y Boeck (1997), identificaron un conjunto de habilidades indispensable para la inteligencia emocional. El primero se refiere al hecho de que el individuo reconoce sus propias emociones porque la persona sabe cómo se siente y por qué puede dominar sus emociones, moderarlas y controlarlas, en dependencia en gran medida de nuestra inteligencia emocional. Otra habilidad se refiere a saber cómo usar el potencial existente. Un equalizador alto solo no nos convierte en genios, pero saber cómo ponerse en el lugar de los demás es una habilidad fundamental de inteligencia emocional. Por lo tanto, la empatía requiere la voluntad de admitir emociones, escuchar con atención y ser capaz de comprender los pensamientos y sentimientos que no se expresan verbalmente.

Hombres y mujeres sienten emociones con la misma intensidad, según algunos estudios, pero tienden a expresarlas de manera diferente. En general, las mujeres son más abiertas, confiesan fácilmente la soledad y la vergüenza o miedo; los hombres intentan ocultar estos sentimientos, quizás inconscientemente, lo que trata de igualar el viejo cliché de que “un hombre no llora” los hombres también se consideran más propensos a expresar sentimientos de ira hacia extraños (Campos et al., 2016). Sin embargo, la idea básica es que necesitamos mejorar el manejo de nuestras propias emociones siempre.

## La inteligencia emocional en el encargo social de los maestros de educación especial

El profesor de educación especial debe tener habilidades de inteligencia emocional, es decir, saber manejar conflictos, ayudar a gestionarlos, ser capaz de comprender sus sentimientos y de los demás, elegir la palabra correcta, el gesto apropiado, para comprender el significado de un sentimiento, considerando que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y muchas de estas necesidades se manifiestan con problemas de lenguaje, pero también con todos los demás interesados en la comunidad educativa, un puente a los padres y a la comunidad a la que pertenece la escuela (Campos et al., 2016).

En la actualidad, la escuela debe dirigirse a todos los niños, de tal manera que respete sus derechos, la inclusión debe ser una realidad, sin que haya necesidad de mencionarla. Para que esto suceda, son imprescindibles los cambios significativos desde la perspectiva de la concepción de la escuela misma. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en ellos deben guiarse por los principios de igualdad de oportunidades educativas y sociales, a los que todos los estudiantes tienen derecho. La educación inclusiva significa, por otro lado, dar respuestas a las diferencias individuales entre los estudiantes, sin marginación y brindar oportunidades de aprendizaje que apoyan el desarrollo de cada estudiante (Knickenberg, Zurbriggen, Venetz, Schwab & Gebhardt, 2019).

El proceso de inclusión de estudiantes con alguna discapacidad es un gran desafío para los maestros de educación especial, especialmente cuando quiere una escuela para todos, aceptar que los niños con los problemas más graves deben asistir escuela y encontrar respuestas apropiadas a sus necesidades específicas. En consecuencia, la escuela de hoy debe verse a sí misma en construcción permanente, dinámica, flexible e identificada por la apertura al cambio. Por lo tanto, el perfil y las habilidades del profesor que trabaja directamente con estudiantes con necesidades educativas especiales, debe incluir habilidades que van más allá de lo que se espera de cualquier otro profesor, dada la especificidad de estos alumnos. Debe ser el mayor promotor de la inclusión educativa y tener habilidades emocionales (Campos et al., 2016).

La experiencia y la competencia técnica, así como el perfil en inteligencia emocional y/o habilidades intra e interpersonales necesarias para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales, se convierten en factores importantes para el éxito de los maestros de educación especial (Yücel & Özdayi, 2019).

Se considera que se debe fortalecer fundamentalmente los aspectos cognoscitivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero eso no es suficiente en dicho proceso, ya que, las actitudes afectivas de los maestros de educación especial juegan un papel importante en el desarrollo tanto académico, cognoscitivo e interpersonal de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los maestros de educación especial deben tener la preocupación de desarrollar las competencias sociales y emocionales de sus estudiantes sin olvidar de su propio desarrollo emocional y la aplicación de esas habilidades (Meyer & Turner 2006).

Un buen profesor de educación especial debe tener conciencia de sus propias emociones, habilidad de manipular sus emociones, saber motivarse, tener empatía con sus estudiantes, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones. Además, debe saber reconocer los conflictos y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para hablar con sus estudiantes, padres y colegas, entre otras capacidades (Al-Bawaliz, Arbeyat & hamadne, 2015). En la misma corriente de ideas, para Chávez (2017), los maestros deben ser razonables y justos, necesitan manejar consistentemente sus emociones, sentimientos y conductas, sea cual sea el curso del día.

Las emociones en los procesos educacionales de los alumnos se pueden entender en dos direcciones; por un lado, los procesos de escolarización están condicionados por un complejo sistema de relaciones interpersonales que hacen una particular huella en las personas. Por otro lado, en todas generaciones el profesor ha constituido un paradigma para sus alumnos, por lo tanto, la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos. Toda persona que se dedique a enseñar alumnos con necesidades educativas especiales, debe tener habilidades para relacionarse con los alumnos en diversas circunstancias, debe presentar rasgos como flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, capacidad para relajarse, ser innovador y poder improvisar son primordiales en un profesor de educación especial. Además, como maneja sus emo-

ciones constituye un marco de referencia para los sus alumnos (Meyer & Turner 2006). La postura humana del profesor de educación especial trasciende a ellos.

## **Importancia de la formación de maestros de educación especial**

La preparación de los maestros de educación especial y la calidad de su labor social han adquirido importancia en los últimos años, como clave para responder a las demandas de la educación en condiciones del desarrollo social contemporáneo. Ahora bien, con una especial relevancia basada en las orientaciones consagradas en la Ley de Base del Sistema Educativo de Angola que reforzaron la importancia de preparar a los maestros en el contexto de las políticas de aprendizaje permanente, sin embargo, aún queda mucho por hacer y los aspectos emocionales de los maestros no han recibido mucha atención en la práctica. En esta perspectiva, Tchingondundu (2015), afirma que, a pesar de la reforma educativa llevada a cabo en Angola, todavía el país carece de un sistema de formación docente para intervenir en el campo de la educación especial adecuadamente ajustada a las necesidades de niños y jóvenes.

En relación a ello, Rahman & Ahmed (2019) opinan que la calidad de los maestros, es decir, su educación y capacitación en realidad ayuda a mejorar los servicios y modalidades de enseñanza que se les proporciona a los educandos, en especial a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

De esta manera, para lograr el desarrollo profesional de los maestros de educación especial y una educación inclusiva de calidad y excelencia, la formación docente se convierte en un proceso fundamental. El siglo XXI es caracterizado por los continuos cambios tecnológicos y sociales que demandan a los maestros de educación especial una constante actualización formativa para adaptarse a los actuales requerimientos sociolaborales (Caballero y Bolívar, 2015; Montes y Suárez, 2016). En este contexto, el proceso de enseñanza debe transitar al ritmo de las transformaciones sociales, pues es la formación y superación de los maestros que garantiza el futuro y desarrollo de los pueblos.

En los procesos de formación de los maestros de educación especial la didáctica y la pedagogía son indispensables, dado que, brindan elementos para una adecuada construcción del perfil del profesorado. Es imprescindible abordar el conocimiento que estos deben adquirir, desde las competencias emocionales, el conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido (González y Malagón, 2015).

Por otro lado, es innegable admitir que, en general, el desarrollo de competencias emocionales está bastante ausente en los programas de formación de maestros de educación especial, considerando que la formación debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales (Chávez, 2017). Esto como se mencionó anteriormente, adquiere especial relevancia en la educación especial angolana.

Son múltiples los criterios teóricos para la formación de maestros de educación especial, pero se encuentra un punto común al referenciar que el perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del maestro, también por el contexto y políticas institucionales (Chávez, 2017). En la misma línea de idea, para Hamilton-Jones & Vail (2014), los programas de formación de maestros de educación especial, deben cumplir con algunos indicadores que incluyen: a) fortalecer el espíritu colaborativo y estrategias para la enseñanza, b) construir relaciones positivas y respetuosas con todos profesionales, c) coordinar la inclusión de estudiantes con discapacidades en una variedad de entornos escolares, d) fortalecer la utilización de métodos de enseñanza conjunta para aumentar el rendimiento estudiantes con discapacidades en el aula.

Los maestros de educación especial tienen un papel decisivo como agentes de cambio en un proceso de modernización educativa y el logro de estos objetivos, dado que deben actuar como agentes de cambio, responder a las necesidades y desafíos sociales. Deben transformar estas necesidades en aprendizaje para los estudiantes y asumir el papel de facilitadores en el aprendizaje de futuros profesionales. Para ello, es necesario invertir en su formación y desarrollo profesional, en defensa del cambio en las prácticas docentes (Sari & Konuk, 2016).

En este contexto, según Androshchuk & Androshchuk (2017), las reformas de la educación hacen ajustes apropiados a la formación profesional de los maestros de educación especial. Enfoques modernos en edu-

cación sugieren que los futuros maestros deberían poder organizar la cooperación con otros miembros del proceso educativo, colaborar con alumnos, padres y colegas; involucrar a los alumnos en el proceso creativo de hacer productos originales y funcionales durante actividades curriculares y extracurriculares; utilizar tecnologías de aprendizaje innovadoras centradas en el desarrollo armonioso de la personalidad de cada alumno y su identidad profesional (Sari & Konuk, 2016).

Según Rahman & Ahmed (2019), la formación de maestros es un término con implicaciones teóricas y prácticas que además está mediado por las habilidades que posea el profesor, por lo cual el perfil no responde únicamente a la especialización en una materia. El profesor debe saber identificar y solucionar una serie de cuestiones cognitivas, actitudinales, valorativas y de destrezas.

## **Un acercamiento a los instrumentos de medición en la inteligencia emocional**

Los estudios sobre la inteligencia emocional actualmente, atraen cada vez más la atención de los investigadores en distintas áreas, ha sido definida de diferentes maneras y ha generado distintos instrumentos para su medición. El primer instrumento para medir el comportamiento socialmente inteligente fue diseñado por Edgar Doll para niños pequeños y fue publicado en 1935 (Bar-On, 2005).

Por lo tanto, a continuación, se presentan algunos instrumentos que sirven para medir la inteligencia emocional tanto en los maestros de educación especial, así como, en la población vinculada a otras esferas de la vida.

## **SUEIT-Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne**

SUEIT – Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne, es un instrumento de autoinforme que contiene 64-item utilizados para evaluar la inteligencia emocional. Los contendientes son iguales a los que cada instrucción los asigna y su escala es de 1 (nunca) a 5 (siempre). El instrumento contiene cinco dimensiones que se pueden calcular: Reconocimiento de la emoción y la expresión (REE), la comprensión de otras emociones (CE), las emociones directas de la cognición (EDC), manejo de las emociones (ME) y el control emocional (CE). El idioma original de esta prueba es el inglés y se intitula SUEIT (Swinburne University Emotional Intelligence Test), se utilizó para la población clínicamente deprimida en Australia y se encontró una confiabilidad razonable en Alfa de Conbach de 0.72 en el total de sus dimensiones (CE) (Nolidin, Downey, Schweitzer & Stough, 2013).

## **PIEMO-Perfil De Inteligencia Emocional**

El PIEMO (2000), Designado Perfil de Inteligencia Emocional, es un instrumento elaborado por Cortés et al. En México desde el Instituto Nacional de Psiquiatría, de ese país, tiene 161 reactivos que se distribuyen en 8 escalas que son: Inhibición de impulsos, empatía, optimismo habilidad social, expresión emocional, reconocimiento de logro, autoestima nobleza. De los cuales se puede obtener un coeficiente emocional que delinea un perfil de inteligencia emocional que se normaliza. La transformación a ordinal se establece como inteligencia emocional: muy alta = 130-120 puntos, alta = 115-105 puntos, media = 100, 90 puntos, baja = 85-75 puntos, muy baja = 70-55 puntos. El instrumento alcanzó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.958 en población mexicana (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015).

## **Cuestionario de BarOn**

El Cuestionario de BarOn es un instrumento de autoinforme muy empleado para medir inteligencia emocional. Consta de 117 preguntas que están divididas en 5 factores y 15 subescalas, las alternativas de respuestas van de 1 a 5, donde 1 corresponde a nunca y 5 siempre. La expresión de sus resultados es análoga a la de la

inteligencia cognitiva clásica. Fue desarrollado por Bar-On en 1997. Este instrumento de medición fue traducido para español y validado por Regner (2008), con una muestra de población argentina (Cala y Castrillón, 2015).

### **TMMS - Trait Meta Mood Scale-Salovey**

TMMS es un instrumento desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995. La escala original está en inglés, designado TMMS-48 - Trait Meta Mood Scale – Salovey. Evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. El TMMS contempla tres subescalas que son: atención, claridad y reparación. La subescala de atención contiene 13 ítems que miden el grado en que las personas evaluadas notan o piensan acerca de sus sentimientos (por ejemplo, “Presto mucha atención a cómo me siento”). Los once ítems evalúan la claridad emocional, o qué tan bien los participantes identifican, discriminan y comprenden sus sentimientos (por ejemplo, “por lo general tengo muy claros mis sentimientos”). Otros seis ítems comprenden la subescala de reparación emocional, que evalúa las tendencias de los participantes para regular o cambiar sus sentimientos (por ejemplo, “Cuando me enojo, me recuerdo todos los placeres de la vida”). Fue traducido y validado con una versión corta de 24 ítems, designado TMMS-24, en español por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos en 2004, en España. La versión del TMMS-24 fue traducida y validada para portugués por Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós en 2005 en Portugal (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

### **EQ-i-Inventario De Cociente Emocional**

El Inventario de Cociente Emocional es una prueba de autoinforme para evaluar la inteligencia emocional, fue desarrollado por Bar-On (1997), contiene 35 ítems, los que pueden ser definidos como un conjunto de habilidades, capacidades y competencias personales, emocionales y sociales. Su estructura contempla cinco factores con 15 subescalas agrupadas y tres escalas de validez. Este instrumento puede ser aplicado a adolescentes a partir de los 16 años de edad en ambos sexos. La prueba original es designada EQ-i (Emotional Quotient-Inventory) en idioma inglés. La prueba está traducida en español, francés, alemán, suizo, hebreo y otros, una vez que, fue aplicada a la población que habla estos idiomas, demostrando su utilidad y aplicabilidad transcultural (Ragner, 2008).

### **EQi:S-Inventario de Cociente Emocional-Forma corta**

El Inventario de Cociente Emocional-Forma corta fue desarrollado por Bar-On (2002), semejante al inventario desarrollado en 1997, es también una prueba de autoinforme, pero con menos ítems, cuenta con 30 que evalúan la IE. Creada específicamente para su uso en contextos donde las pruebas más largas pueden no ser factibles. La prueba original en inglés EQ-i (Emotional Quotient-Inventory short form) (Parker, Keefer & Wood, 2011)

### **EIS-escala De Inteligencia Emocional**

La Escala de Inteligencia Emocional, de Schutte et al. (1998), es un instrumento que contiene 21 ítems con tres subescalas. La primera subescala es sobre la evaluación de las emociones de otros, contiene 10 ítems, por ejemplo: “Al observar sus expresiones faciales, reconozco las emociones que experimentan las personas”; “Estoy consciente de los mensajes no verbales que envío a otros”; La segunda subescala es sobre la evaluación de las autoemociones y contiene 4 ítems, por ejemplo: “Estoy consciente de mis emociones”; “Sé por qué cambian mis emociones”; La última subescala es sobre la regulación y uso de las emociones e contiene 7

ítems, por ejemplo: “Cuando estoy en un estado de ánimo positivo, puedo aportar nuevas ideas”; “Utilizo los buenos estados de ánimo para ayudarme a seguir intentándome frente a los obstáculos”. La evaluación de mis emociones y del Otro abarca aspectos básicos de las señales emocionales verbales y no verbales de inteligencia emocional, como la comunicación, la conciencia y el reconocimiento de las emociones. La escala está en inglés y se denomina EIS Emotional Intelligence Scale (Yadav y Yadav, 2018).

### **MSCEIT-Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso**

El MSCEIT es un instrumento desarrollado por Mayer et al., 2002. Consta de 141 ítems que evalúan la inteligencia emocional y la mayoría de los individuos demoran entre 30 y 45 minutos en completar el instrumento. El puntaje de este instrumento incluye un total general de inteligencia emocional y cuatro puntajes de nivel de bifurcación (percepción de emociones, uso de emociones, comprensión de emociones y manejo de emociones). El instrumento está en inglés y se denomina MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. El MSCEIT es un instrumento patentado y solo está disponible a través de la compañía Multi-Health Systems (MHS), que proporciona evaluaciones y servicios psicológicos (Sims, 2017).

### **S.S.R.I.-Inventario de autoinforme de Schutte**

Este es un inventario de autoinforme, elaborado sobre el modelo original de Salovey y Mayer (1990), en inglés su idioma original se denomina S.S.R.I. (Schutte Self Report Inventory), fue adaptado y validado en español por Chico en 1999. Este instrumento está compuesto por 33 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo). La traducción en español está formada por cuatro factores: 1) Percepción emocional, que mide la valoración de las propias emociones y de los demás; 2) Manejo de las propias emociones, entendida como autocontrol personal; 3) Manejo de las emociones de los demás, refiriéndose a la capacidad para entender y ayudar a los demás a través de la percepción de sus propias emociones; y, finalmente, 4) Utilización de las emociones, uso de las propias emociones como vía para la automotivación. Fue adaptada para adolescentes y adultos (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

### **ECI-Inventario de Competencia Emocional**

El ECI fue desarrollada por Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000) en idioma inglés y se designa ECI (Emotional Competence Inventory), está compuesto por 110 ítems aplicables solo en el ambiente de trabajo y empresariales; Su versión original está destinada a población trabajadora entre 18 y 57 años. En este inventario 3 ítems son el número mínimo para que se evalúe cada competencia. El ECI tiene dos formas: una de autoinforme donde se le pide a la persona que estime su propio nivel de desempeño en el puesto de trabajo; otra forma es realizada por un evaluador externo (compañero de trabajo, jefe o supervisor). Esta metodología de evaluación es llamada metodología de 360° o de medidas que se basan en evaluadores externos (Extremera et al., 2004). El criterio externo (supervisor, jefe, etc.) contesta en una escala tipo Likert de seis puntos (1= La persona se comporta así solo esporádicamente; 6= La persona se comporta de esta manera en la mayoría de situaciones). Las fiabilidades de las escalas varían entre .61 y .86 en la versión auto-informada y entre 79 y 94 en la versión del evaluador externo (Boyatzis & Burckle, 1999).

### **ERQ-Emotional Regulation Questionnaire**

Es una prueba desarrollada por Gross y John, (2003) y está compuesta por 10 ítems que evalúan, regulación emocional. Contiene dos subdimensiones: supresión emocional y reevaluación cognitiva. La primera mide la forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales; y la reevaluación cognitiva se refiere en valorar una forma de cambio cognitivo que implica la construc-

ción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional. El formato de respuesta obedece una escala con puntaje de 1 a 7, donde 1= totalmente en desacuerdo y 7= totalmente de acuerdo. Fue adaptado al español por Cabello, Ruíz-Aranda, Salguero y Castillo (2009) y destinada a población general española entre 18 hasta los 70 años de edad; y las propiedades psicométricas (fiabilidad alfa) son similares a la versión original en inglés y oscilan entre .73 y .79 (Cabello et al. 2009).

## **TEIQue-Trait Emotional Intelligence Questionnaire**

El TEIQue, es un instrumento de inteligencia emocional, desarrollado por Petrides y Furnham, (2003). Está destinado a población general de 18 a 29 años y formado por 144 ítems (15 subescalas): 1) Expresión emocional (10 ítems); 2) Empatía (9 ítems); 3) Automotivación (10 ítems); 4) Autocontrol-Autorregulación emocional (12 ítems); 5) Felicidad- Satisfacción vital (8 ítems); 6) Competencia Social (11 ítems); 7) Estilo reflexivo (baja impulsividad) (9 ítems); 8) Percepción Emocional (10 ítems); 9) Autoestima (11 ítems); 10) Asertividad (9 ítems); 11) Dirección Emocional de otros (9 ítems); 12) Optimismo (8 ítems); 13) Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones (9 ítems); 14) Adaptabilidad (9 ítems); 15) Tolerancia al Estrés (10 ítems). Presenta una respuesta tipo Likert de siete puntos (1=Completamente en desacuerdo; 7= Completamente de acuerdo) y se obtiene una puntuación global a través de la suma de los 144 ítems TEIQue Total. Pérez (2003) adaptó el instrumento para la población universitaria española realizada (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

Esta batería de instrumentos que cuentan con evidencias de validez internacional, pudieran ser sometidas a validación en el escenario angolano (y ser usadas por los especialistas de diversas disciplinas relacionadas con la educación), por medio de validez de contenido (juicio de experto), de criterio y constructo. La aplicación de algunas de estas pruebas puede ayudar a conocer el estado actual de los recursos emocionales que poseen los maestros que tienen la responsabilidad social de educar a estudiantes con necesidades educativas especiales.

## **Conclusiones**

A través de la revisión realizada en esta investigación, se puede afirmar que, el progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral. El profesor de educación especial debe tener habilidades de inteligencia emocional, es decir, saber manejar conflictos, ayudar a gestionarlos, ser capaz de comprender sus sentimientos y de los demás, elegir la palabra correcta, el gesto apropiado, para comprender el significado de un sentimiento, una vez que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y muchas de estas necesidades se manifiestan con problemas de lenguaje. El estudio de la inteligencia emocional en la República de Angola requiere de mayor atención y del conocimiento de instrumentos que pueden usarse para medir la inteligencia emocional en los maestros de educación especial y otros profesionales, puesto que, la inteligencia emocional es un elemento clave para el éxito profesional. ©

---

### **Agradecimientos**

Agradezco a AGCID, Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por otorgarme la beca y esta oportunidad de vivir y aprender en este país.

También agradezco a la Universidad José Eduardo dos Santos, específicamente al Decano de la Escuela Superior Politécnica de Bié, el Ingeniero MSc. Gerson António Palhares, por permitirme dejar Angola para completar esta etapa de formación.

---

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca.** Licenciado en Ciencias de Educación, mención en Psicología por la Universidad Agostinho Neto (UAN), Angola. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule (UCM), Chile. Profesor e investigador del Departamento de Psicología de la Escuela Superior Politécnica del Bié, Universidad José Eduardo dos Santos (UJES), Angola. Participó en los artículos publicados titulados: Percepción de los docentes sobre sus competencias para atender a educandos con necesidades educativas especiales. Karl Popper como antídoto para la quietud del pensamiento en las ciencias de la educación. Coordinador de los proyectos de investigación: Regulación emocional de los docentes universitarios de Kuito-Angola. Ansiedad, depresión y estrés de los estudiantes universitarios hacia la pandemia de Covid-19 en Angola.

**Osvaldo Hernández González.** Licenciado en Psicología por la Universidad de Matanzas (Cuba). Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Matanzas (Cuba) y Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule (Chile). Estudiante becario regular del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca (Chile). Especializado en problemáticas relacionadas con la discapacidad en el ámbito educacional inclusivo, especialmente en niños, niñas y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista. En calidad de alumno doctoral está inscrito en el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad de Talca. Participó en los artículos publicados titulados: Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación

## Referencias Bibliográficas

- Al-Bawaliz, Mohammad Abdessalam & Arbeyat, Ahmad & Hamadneh, Burhan mahmmod. (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.
- Androshchuk, Iryna & Androshchuk, Ihor. (2017). Peculiarities of future technology teachers' training in Poland and Great Britain. *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (1), 51-56. [Doi: 10.1515/rpp-2017-0007](https://doi.org/10.1515/rpp-2017-0007).
- Bar-On, Reuven. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 17. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/6509274>.
- Boyatzis, Richard & Burckle, Michelle. (1999). Psychometric properties of the ECI: Technical Note. Boston: The Hay/McBer Group. Recuperado de <http://www.psycothema.com/pdf/3287.pdf>.
- Caballero, Katia y Bolívar, Antonio. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cabello González, Rosario & Ruiz Aranda, Desireé & Salguero, María & Castillo Gualda, Ruth. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero & R. Cabello (Coord). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 15-20). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Campos, Sofia & Martins, Rosa & Martins, Maria da Conceição & Chaves, Cláudia & Duarte, João. (2016). Emotional intelligence and quality of life in special education teachers. *Journal of Teaching and Education*, 05 (01), 681-688.
- Chávez Vaca, Vinicio Alexander. (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 141-159.

- Clemmer Hickman, Akweta Eschella. (2017). An analysis of the relationship of the emotional intelligence of special education teachers and special education student achievement. (A Dissertation for the degree of doctor of education). College of Graduate Studies of Tarleton State University, Stephenville.
- Danvila del Valle, Ignacio & Sastre Castillo, Miguel Ángel. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Extremera, Natalio & Fernández-Berrocal, Pablo & Durán, Auxiliadora. (2003). Inteligencia emocional y burnout en maestros. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, Natalio & Fernández-Berrocal, Pablo & Mestre Navas, José Miguel & Guil Bozal, Rocío. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>.
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligência emocional* (12ª ed.). Lisboa: Circulo de Leitores
- González, Hamlet Santiago & Malagón, Rusby. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los maestros en la universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 290-301.
- Guedes Alves, Clara Manuela. (2013). Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa (Dissertação de Mestrado. Orientadora: Gonçalves, Cristina Saraiva). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Hamilton-Jones, Bethany & Vail, Cynthia. (2014). Preparing Special Educators For Collaboration In The Classroom: Preservice Teachers Beliefs And Perspectives. *International Journal Of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Knickenberg, Margarita & Zurbriggen, Carmen & Venetz, Martin & Schwab, Susanne & Gebhardt, Markus. (2019). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: [10.1080/08856257.2019.1646958](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646958).
- Martin, Doris & Boeck, Karin. (1997). *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Mayer, John & Salovey, Peter. (1997). What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, John & Cobb, Casey. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *En Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Meyer, Debra & Turner, Julianne. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educ Psychol Rev.*, 18, 377-390. DOI [10.1007/s10648-006-9032-1](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1).
- Montes, Diana Amber & Suárez, Cecilia Inés. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>.
- Nolidin, Karen & Downey, Luke Andrew & Hansen, Karen & Schweitzer, Issac. (2013). Associations Between Social Anxiety and Emotional Intelligence Within Clinically Depressed Patients. *Springer Science+Business Media New York*, DOI [10.1007/s11126-013-9263-5](https://doi.org/10.1007/s11126-013-9263-5).
- Palomero Fernández, Pablo. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.
- Parker, James & Keefer, Kateryna & Wood, Laura. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory-Short Form. *Psychological Assessment.*, 23 (3), 162-111. DOI: [10.1037/a0023289](https://doi.org/10.1037/a0023289).
- Patatas, Teresa & Sanches, Isabel. (2017). Desafios da Educação Especial infantil em Angola. *Revista Lusófona de Educação*, 38, 63-79. doi: [10.24140/issn.1645-7250.rle38.04](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.04).

- Páez Cala, Martha Luz & Castaño Castrillón, José Jaime. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285.
- Petrides, Konstantinos Vassilis & Furnham, Adrian. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. [Doi: 10.1002/per.466](https://doi.org/10.1002/per.466).
- Platsidou, Maria. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. [DOI: 10.1177/0143034309360436](https://doi.org/10.1177/0143034309360436).
- Pursun, Tugba & Efiltili, Erkan. (2019). The Analysing of the Emotional Intelligence Scores of the Special Education Teacher Candidates for the Predictor of Multiple Intelligences Areas. *European Journal of Educational Research*, 8 (2), 409-420.
- Rahman, Mehadi & Ahmed, Rokiba. (2019). The Effect of Teachers' Training in Secondary English Teachers' Practice of Communicative Language Teaching (CLT) in Bangladesh. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 15 (3), 377-386.
- Regner, Evangelina. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-I). *Interdisciplinaria*, 25 (1), 29-51.
- Salovey, Peter & Mayer, John & Goldman, Daniel Sachs & Turvey, Calum & Palfai, Tibor. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. ennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sari, Hakan & Konuk, Rukiye. (2016). A New Challenge for Special Education Teacher Training in Turkey: The Newest and Applied Master's Degree Program's Effects. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 1-8.
- Sánchez-López, Dolores & León-Hernández, Saúl Renány & Barragán-Velásquez, Clemente. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Inv Ed Med.*, 4 (15), 126-136. [doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002).
- Sánchez-Teruel, David & Robles-Bello, Maria Auxiliadora. (2018) Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva educacional. Formación de Maestros*, 57 (2), 27-50. [DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712).
- Sims, Traci. (2017). Exploring an Emotional Intelligence Model with Psychiatric Mental Health Nurses. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 23, (2), 133-142.
- Tchingondundu, Isabel. (2015). Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Yadav, Mohit & Yadav, Rohit. (2018). Impact of Spirituality/Religiousness on Cyber Bullying and Victimization in University Students: Mediating Effect of Emotional Intelligence. *J Relig Health*, 57 (5), 1961-1979. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0637-8>.
- Yücel, Ali Serdar & Özdayi, Nahit. (2019). Analysis on Emotional Intelligence Levels of Physical Education and Sports Students in Sports. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3), 853-862. [DOI: 10.13189/ujer.2019.070327](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070327).

# Universidad en América Latina y el conocimiento libre: la autonomía del siglo XXI



*University in Latin America and Open Knowledge:  
The autonomy in the 21<sup>st</sup> Century*

**Alejandro E. Ochoa Arias**

<https://orcid.org/0000-0001-8464-7108>

[dioseses@gmail.com](mailto:dioseses@gmail.com)

Teléfono de contacto: +56 9 8287 7523

Instituto de Gestión e Industria.

Universidad Austral de Chile. Sede Puerto Montt.

Chile

Fecha de recepción: 30/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/10/2020

Fecha de aprobación: 19/10/2020



## Resumen

A la luz del centenario del Manifiesto Liminar (2018) que da lugar a un debate de la autonomía universitaria en América Latina, se propone un esquema de una autonomía configurada a la luz de la modernidad como proyecto universal, el surgimiento del pensamiento crítico latinoamericano y, finalmente, la autonomía como la posibilidad de garantizar el cultivo de los núcleos problemáticos en las distintas culturas desde una noción de pluriverso.

El argumento consiste en el despliegue de las formas de autonomía en la modernidad y la universidad en general para luego referirse al caso latinoamericano y la relevancia del conocimiento abierto para la autonomía universitaria en el siglo XXI.

**Palabras claves:** Universidad, autonomía, Filosofía de Liberación, conocimiento abierto

## Abstrac

Following the centenary of the Manifiesto Liminar that constitutes a keystone on the debate about autonomy in the university, a scheme of this autonomy is unfolded from the modernity as a pretended universal project, the rising of the Latinoamerican Critical Thinking and the need to consider the autonomy of the universities as the possibility of engaging on the inquiry of the problematic core of different cultures from the notion of “pluriverso”.

The argument explores an autonomy rising as a global issue to finally explores the impact on the Latin American milieu and the relevance of open knowledge to this autonomy.

**Key words:** university, autonomy, philosophy of liberation, open knowledge

Author's translation.

## Introducción

---

**E**l proceso de construcción de la práctica social del conocimiento asociada a la institución universitaria es un proceso históricamente complejo y que involucraría dar cuenta de por los menos 10 siglos de tradición intelectual. No acometeremos esta tarea que, sin lugar a dudas, esboza un proyecto más ambicioso vinculado a desplegar la idea de autonomía en relación con la idea de un orden del mundo (MacIntyre, 2009).

La idea fundamental en este artículo es mostrar la universidad del presente desde la impronta americana que constituyó la demanda de la autonomía universitaria como un proceso de emancipación social en América Latina e interpretar esa emancipación en el marco del conocimiento libre y el ejercicio de la autonomía universitaria. Esta pretensión busca además rescatar como objeto de estudio para el pensamiento crítico, al proceso universitario en América Latina.

La universidad en su dimensión emancipadora, mucho más allá del plano de una universidad popular, constituye quizás una de las construcciones institucionales más importante que debiera convocar a los distintos actores universitarios en el presente. Es evidente que la referencia sobre la cual descansa la noción de emancipación constituye el eje sobre el cual debiera fundarse cualquier desarrollo de una autonomía universitaria en el presente siglo.

Para tales efectos, antes de entrar a dar cuenta de esta trayectoria es menester preguntarse por ese sujeto que de forma elusiva se “oculta” en los procesos de reflexión universitaria. Este sujeto es la comunidad universitaria y la cual se constituye sobre una condición esencial para la universidad: la vocación de autonomía. Nótese que esta indagación es un intento por abordar a la universidad no desde su institucionalidad sino desde su realización desde un ámbito de una práctica social en torno al conocimiento.

## La Universidad como comunidad

---

El atributo de comunidad es uno de esos que por su plasticidad y condición de bondad intrínseca sugiere que debe aceptarse sin mediar argumentos. Una comunidad denota una condición de estancia y permanencia que pareciera es la condición anhelada por la universidad en cuanto práctica. No obstante, este aspecto debe ser revisado críticamente.

Toda institución u organización busca consolidarse pues está movida por una razón de ser que lucha contra todo aquello que busca desdibujarla, desaparecerla o cambiarla. Ese es el estado “natural” de toda institución: mantenerse en escena y con validez. En el caso de la universidad del presente, la situación de incomodidad con respecto a la misma idea de comunidad para hacer referencia a eso que percibimos como universidad en sus distintas manifestaciones fenoménicas nos delata que la idea de comunidad no es relevante para nombrar la experiencia de la universidad. ¿Dónde podría radicar el problema?

El término comunidad se hace problemático por la ausencia de afán de unidad. Unidad que debiera aflorar de forma auténtica entre quienes se consideren universitarios. Tal afán de unidad debiera plantearse con mayor claridad en los distintos espacios donde el disenso no sólo es deseable, sino necesario. La complejidad de las relaciones en la universidad del presente puede comenzar a explorarse desde la relación más básica de profesor-estudiante. Es importante destacar que es justamente esta relación el catalizador de la autonomía planteada en el *Manifiesto Liminar* (Barros et al. 1918). Queda allí históricamente asentada una dialéctica constituida por el respeto entre ambos y la permanente búsqueda de la verdad en la actividad conjunta de enseñanza y aprendizaje. Esto supone una ética de la enseñanza y del aprendizaje que se encuentren ancladas

sobre una idea común, sembrada por toda la comunidad en aras de preservar la búsqueda del conocimiento. Esta comunidad debiera propiciar lo que llamaremos *la primera estancia de la comunidad universitaria*.

El concepto de estancia debe entenderse como la **permanencia** de **algo** en un lugar determinado durante un cierto tiempo. Lo relevante es que esa permanencia no es definitiva y es precisamente su carácter transitorio lo que es peculiar de la forma como la universidad debe ser en términos de su devenir histórico. Esa primera estancia es fundamental pero es insuficiente en el sentido de la realización de la universidad. La constituye una dialéctica que ha sido identificada preliminarmente con una dialéctica de corte hegeliano (Patrón-esclavo). La historia de la autonomía y del propio pensamiento latinoamericano revelará que tal dialéctica reviste un proceso más complejo para la autonomía universitaria latinoamericana porque no es una relación en que exista homogeneidad en los aprendices y los maestros. Sobre este aspecto cabe señalar que el proceso de enseñanza – aprendizaje ha estado signado por un proceso de encubrimiento que ignora las externalidades constitutivas de millones de América Latina que aunque aceptados como miembros de la universidad se les ha demandado ocultar o soslayar las diferencias para incorporarse en el proceso sin sumar sus propias preguntas y excluir sus propios modos de preguntarse y responderse. Estas externalidades entendidas en términos de las condiciones no propias de la narrativa del progreso moderno son espacios de colonización o domesticación. El ocultamiento de las diferencias sigue siendo un elemento determinante para la aceptación en la práctica social del conocimiento. La autonomía es una demanda que supone la imposición de un modo de ser en el mundo que sin ser un proceso de colonización abierto, corresponde a la internalización de una forma colonial en relación con la enseñanza-aprendizaje. Dussel identifica la necesidad de construir una pedagogía que desnaturalice la imposición de una cultura eurocéntrica devenida en naturaleza humana. Allí, la pedagogía coherente con un discurso autónomo latinoamericano demanda un sujeto que Dussel caracteriza como:

El niño-pueblo, el pobre de la pedagógica, no es un ente orfanal ante un ego magistral como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad fontanal: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida distinta, de la ad-ventura familiar y política. Alte-ridad fontanal del mundo nuevo. (Dussel, 1980 pp. 55).

Este constituye el primer ámbito donde el discurso de la autonomía necesita volver a sus fuentes y proveer de un nuevo sentido a la idea de un “mundo nuevo”. Un mundo nuevo que demanda incluso sus propias preguntas para poder desarrollar y desplegar los nuevos sujetos. La autonomía así planteada es una que parte no por imponerse ante el otro sino precisamente revelarlo como un “otro” que tiene sus propias inquietudes que ocurren no como demanda para ser aceptado sino como una fuente de un nuevo mundo.

La trayectoria de la universidad como institución va a conseguir un segundo momento para la constitución de su unidad. Esta es la derivada por las disciplinas y que define *una segunda estancia* derivada de la forma como desde esa disciplina se concibe el mundo o el fenómeno bajo estudio y que debiera propiciar un debate enriquecedor entre las epistemologías desde las cuales diferentes disciplinas abordan la realidad y la búsqueda de temas permanentes de coincidencia y resolver las diferencias, no para tolerarlos, y mucho menos para generar desconocimiento y repudio, sino para propiciar una comunidad que se distingue por la posibilidad de definir y reconocer los límites de las disciplinas en relación con una realidad que es concebida como un pluriverso (Escobar, 2014). En este sentido, quizás el tema de la diversidad de miradas requiere superar lo que se supone es un componente histórico fundamental de la universidad al decir de algunos: La posibilidad de revelar el orden del universo (MacIntyre, 2009). La autonomía universitaria planteada en 1918 tuvo como propósito superar el dominio de una autoridad ejercida desde una posición de desigualdad y de fuerza. Precisamente, un reclamo que denuncia una dirección de la institución que es contraria al cultivo de la búsqueda de la verdad y el conocimiento situado en los espacios sociales, económicos y políticos de América Latina.

El reconocimiento de estos límites y su revisión crítica darán lugar a *una tercera estancia de la comunidad* radicada en la transdisciplinariedad más allá del discurso y dirigida hacia una acción cognitiva colaborativa. Esta dialéctica debiera constituir una ética de la unidad cognitiva del ser humano a partir del reconocimiento de las diferencias de las disciplinas y de la necesidad por atender los límites cognitivos de cada disciplina como problema de todos los universitarios. Es este espacio donde la comunidad alcanza una vocación por una au-

tonomía más auténtica porque reconoce sus avances y los límites del conocimiento que se construye desde el ámbito de las ciencias y humanidades.

Estas son las tres estancias de constitución de la comunidad universitaria y han sido las que históricamente se han supuesto como conocidas y consolidadas sin el respectivo cultivo que permita aprender de las instancias propias de la evolución del conocimiento y sus aplicaciones en el mundo. La presunción de que esas instancias serían el espacio natural de la universidad constituyó la condición de posibilidad para el empobrecimiento de la noción y realización de la comunidad universitaria.

La situación actual de la universidad como institución de la sociedad contemporánea ha devenido en el anquilosamiento y deterioro de la comunidad universitaria a partir de un esquema que esencialmente se basa en una instrumentalización de la actividad universitaria como mecanismo de promoción laboral y su vinculación con el mercado laboral.

Es así como la universidad se asume como comunidad ante la oportunidad o agresión del exterior y no a partir del cultivo de las bondades y exigentes demandas cognitivas de su propia dinámica interna. Esto hace que lo que se constituye en el vínculo no sea la excelencia académica (bien sea la ganada o la que se anhela) sino la oportunidad pragmática de obtener mejoría en las condiciones de la relación laboral que paulatinamente se fue separando de la vocación propia de la práctica social del conocimiento, para ceder el paso a una pragmática del lucro que arruina la propia comunidad de aprendizaje. No se trata solamente de una relación laboral sino del circuito propio del conocimiento y su condición utilitaria y generador de beneficios materiales lo que origina un proceso de mercantilización de la actividad científica y tecnológica. El proceso es aún más complejo porque adquiere la dimensión de ser la trayectoria demandada para una universidad global que tiene en la Declaración de Bolonia, la prueba del conocimiento como mercancía y, en su dimensión más precisa, en instrumento para la promoción de la cultura europea de forma explícita (Declaración de Bolonia, 1999 pg. 3).

Es notable que el aspecto que más se visibiliza en la gestión universitaria sea precisamente el referido a la gestión administrativa y su política en términos de la relación con el entorno del cual depende materialmente, antes que de las formas de construcción de conocimiento y los debates que debieran enriquecer su entorno de conocimiento y las formas como las estancias de su comunidad, aquella que la define, se relacionan y construyen en el ejercicio dialéctico de la crítica de lo estudiado y las formas de hacerlo.

La comunidad universitaria queda entonces sometida a un proceso en el cual el carácter trascendental de la construcción del conocimiento cede su paso a los intereses inmediatos asociados a los procesos de mercantilización del conocimiento y por ende de la universidad. El asunto es comprometedor porque entonces nos encontramos en una encrucijada en la cual la universidad deja de tener una aspiración de autonomía para hacerse funcional a los intereses de un determinado orden. Un orden de carácter neoliberal que estructura toda su gestión. La pregunta que asalta entonces es en torno a los supuestos intereses sobre los cuales se construye el conocimiento.

### **Intereses trascendentales. Conocimiento e Interés**

Los intereses trascendentales constituyen aquello que permanece más allá del éxito o fracaso del momento, en la acción de conocer en el mundo. Es decir, aquellos intereses que se pueden formular sin que estén mediados por la situación inmediata ni los intereses particulares de los distintos miembros que hacen vida en la universidad. De tal suerte que estos intereses puedan identificarse como intereses profundamente enraizados en la práctica humana de conocer en el mundo. Pudiéramos hacer referencias a la relación entre conocimiento e interés del filósofo Jürgen Habermas para esbozar la naturaleza de la definición de esos intereses (Habermas, 1990). La revisión de esos intereses y las ciencias que responden aquellos intereses muestran una posible trayectoria para aproximarse a la forma como se puede dialogar desde el conocimiento para la construcción de una plataforma de intereses trascendentales que están imbuidos de intereses constitutivos del ser humano en su práctica social, histórica y civilizatoria. Es importante rescatar en la trayectoria histórica de la universidad latinoamericana los antecedentes que se dibujan desde el propio inicio de la universidad latinoamericana en

el período republicano de un afán por hacer la universidad pertinente a su entorno. El discurso inaugural de Andrés Bello en 1843 señala aspectos que si bien hacen de la universidad un espacio de acceso restringido y en esa medida, elitesco, le atribuye y confiere valores republicanos (Bello, 1843). Más adelante, la presencia en el discurso de José Martí sobre la necesidad de ir a las raíces de las sociedades latinoamericanas son pruebas de un interés trascendental propio de la latinoamericanidad y que consigue en el Manifiesto Liminar una expresión puesta en el reto a las juventudes de América. El valor del Manifiesto Liminar es que asume ese interés trascendental más allá del ámbito de las disciplinas. En una revisión cuidadosa del esquema de Conocimiento e Interés de Habermas, puede afirmarse que el Manifiesto Liminar pone en el ejercicio político los elementos precursores para una ciencia crítica que verá sus frutos en el pensamiento crítico latinoamericano de fines del siglo XX.

La importancia de los intereses trascendentales sigue no sólo un proceso de definición de las disciplinas, sino además y quizás con mayor valor para la discusión sobre la autonomía, la condición de posibilidad de enseñar y cultivar la trascendencia en las prácticas disciplinarias que ocupan a los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y la extensión o vinculación con el medio. En este sentido, poder entender que el tema de la construcción de los intereses trascendentales es una tarea de custodia de la condición humana fundamental: el ejercicio y cultivo de la razón práctica con la cual construimos lo distintivo del ser humano (MacIntyre, 2009). Cuidar que todos y cada uno de los miembros de la especie pueda hacer uso de la razón para sumarse a la búsqueda del mayor bienestar y bien ser de la especie no sólo desde una perspectiva biológica sino de la inevitable plataforma que constituye la concepción del ser humano como una construcción socio-cultural que responde a preguntas que son trascendentes al tiempo histórico. Nótese que la trascendencia que acá se plantea no es ya de las respuestas, ni de los intereses, desde la condición fundamental por las preguntas: ¿Qué es el ser humano? ¿Qué es el mundo? ¿Cómo está el ser humano en el mundo? ambas preguntas tienen lugar en la constelación del pensamiento contemporáneo en condición de cuasi trascendentales porque esencialmente tienen respuesta dentro del marco de la época en la cual se intenta la respuesta. Una pretensión de emancipación desde estas preguntas deberá mostrar los límites o los contornos de la época desde la cual se hace la pregunta y se espera la respuesta. Evidentemente, la figura que destaca acá en toda su plenitud es Kant como precursor de la filosofía crítica hasta el presente. En el ámbito del pensamiento latinoamericano, Dussel lo plantea en los siguientes términos:

El desconcierto ante las posibles causas de los fenómenos naturales que debía enfrentar y lo imprevisible de sus propios impulsos y comportamientos lo llevó a hacer preguntas en torno a algunos núcleos problemáticos, tales como: ¿Qué son y cómo se comportan las cosas reales en su totalidad; desde los fenómenos astronómicos hasta la simple caída de una piedra o la producción artificial del fuego? ¿En qué consiste el misterio de la propia subjetividad, el yo, la interioridad humana? ¿Cómo puede pensarse el hecho de la espontaneidad humana, la libertad, el mundo ético y social? Y al final, ¿cómo puede interpretarse el fundamento último de todo lo real, del universo? –lo que levanta la pregunta sobre lo ontológico en aquello de que “¿Por qué el ser y no más bien la nada?”–. Estos núcleos problemáticos debieron inevitablemente hacerse presentes cuestionando a todos los grupos humanos desde el más antiguo Paleolítico. Son núcleos problemáticos racionales o preguntas, entre muchas otras, de los porqués universales que no pueden faltar en ninguna cultura o tradición. (Dussel, 2013, pág. 13.)

La ausencia de estas preguntas o de su cultivo, y el afán por responder de forma frenética y definitiva a la tercera pregunta sin revisar el sustrato cultural, histórico que la constituye ha puesto a la humanidad al borde de poder destruir al planeta sin remedio. De tal gravedad es el extravío de la pregunta y la respuesta apurada, que es imposible ahora incluso entregar a las generaciones futuras el afán por formularse preguntas. En particular, estas tres preguntas que son de algún modo el punto de partida de todo conocimiento vinculado auténticamente a una cultura.

Finalmente, es preciso terminar esta excursión sobre los intereses trascendentales con una pregunta que sin duda es entendida como trascendental: ¿Dios? O mejor dicho, el fundamento último de la realidad. No obstante, el tratamiento a esta pregunta amerita una atención particular que escapa el propósito de este artículo.

Suficiente es considerar lo que implica el filósofo A. MacIntyre como el elemento que constituye la piedra fundamental de la pregunta que dio lugar a la universidad en occidente: La pregunta por Dios no puede entenderse sino desde la premisa fundamental: “todo el universo está regido por un orden que ha sido el motor de búsqueda de las preguntas del hombre” (MacIntyre, 2009). La pérdida de la creencia en Dios no es tan grave por la pérdida de fe, sino por el resultado manifiesto de dejarnos sin posibilidad de preguntarnos por la existencia de un orden. De tal suerte que, sustituido un orden universal por diversos ordenes locales, entonces lo único trascendental que le va quedando a la universidad es el simple interés de su permanencia por sí misma. Flaco favor a la humanidad hace la universidad, sino es capaz de reformular las preguntas y revitalizar las respuestas más allá de la validez de la sentencia nietscheana de la muerte de dios.

Sobre este trasfondo apresurado de la pregunta por el sentido del sujeto desde el cual se busca el ejercicio de la autonomía, es menester entonces preguntarse por la autonomía universitaria en el contexto de América Latina en la actualidad.

## Trayectoria de la Autonomía Universitaria

La idea de la universidad como instancia alejada o al menos puesta a resguardo del poder y de la conveniencia, constituye una de las acepciones primarias del tema de la autonomía universitaria. Es quizás el afán por liberar a las casas del saber del dominio de la tradición y del poder en todas sus expresiones lo que revela a la autonomía con fuerte arraigo moderno. Con el término “moderno” se entiende la instancia histórica en la cual la verdad revelada se confronta a la verdad científica y se inaugura el tránsito de un mundo de contemplación a un mundo de intervención racional guiada por el hombre. El tema no es simple, pues está en la raíz y hasta el presente de lo que constituye una tesis que considera a la universidad como la instancia más elaborada en la cual el hombre rinde su tributo a Dios, fundamentalmente en el desarrollo del conocimiento a partir de una revisión crítica pero no escéptica de lo que es dios en el mundo en cuanto se refiere a religiones monoteístas (ver MacIntyre, 2009).

Para decirlo brevemente, la historia de la universidad tiene en su raíz la búsqueda de la verdad sin que eso implique la abstención en la fe. Dos grandes modelos se enfrentarán en Europa entre la Universidad de Bolonia y la Universidad de Paris. Una urgida por las virtudes terrenales, la otra por las virtudes teologales. Ambas preocupadas por rendir a Dios, un sano y diligente servicio.

La autonomía universitaria es esencialmente moderna, ilustrada y, en esa misma medida, será una autonomía que tendrá en la tradición a un enemigo más que un bastón para su propio andar. Pero no es la tradición en tanto tradición, sino además la tradición en tanto poder ejercido desde la perspectiva del monopolio de la verdad y ese monopolio se ejerce en América Latina con la presencia hegemónica de la iglesia católica en la propia universidad. Nótese la contradicción que hay de la universidad como parte de una tradición de pensamiento inspirado en las religiones monoteístas y la procura de la autonomía como posibilidad de emanciparse de las tradiciones. Incluso Kant no pudo liberarse de la dimensión teísta que finalmente revela cuan condicionada está la autonomía a los influjos profundos de cada época.

El discurso de Andrés Bello en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843, señala: “todas las verdades se tocan” y con ello discurre por todas las ciencias, incluyendo las eclesiásticas y acaso anunciando también todas las preguntas. Interesa destacar que plantea las particulares de Chile para culminar con un párrafo que envuelve a la universidad en el concepto de libertad:

La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se rebela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones. (Bello, 1843)

Este punto es vital pues hace de la autonomía o la libertad, el punto de llegada y no como prerrogativa. Será la procura de las condiciones para que el ejercicio de un poder ajeno al derivado del intelecto y de la práctica universitaria sea imposible o, al menos, mínimo para que no desvirtúe la práctica del universitario. Es en esa

medida, un espacio vedado al indómito ejercicio del poder y a la lucha sin cuartel desde las posiciones de ventaja y a la defensa reactiva, ambas sustentadas por el dogma y alejadas de la razón. Briceño Guerrero señala:

La universidad es la casa del letrado y del escribano de virtute e conoscenza a través de las letras. Si a alguno le parece mezquina esta condición, poco importante, sin glamour, puede que tenga vocación de estadista, o de redentor; que la ejerza en el sitio donde pueda demostrar su talento y medirse con la tarea admirada y deseada. No llene esta modesta casa de vanas palabras, porque podríamos creer que sustituye el combate real por un combate ficticio en lugar protegido. (Briceño Guerrero, 2001).

Estas palabras alertan porque tal descripción de la universidad muestra un proceso de extravío de la universidad como un agente promotor del cambio y para desarrollo de la humanidad desde un pensamiento crítico para convertirse en refugio del pensamiento conservador.

La inminencia de la autonomía universitaria es obviamente el correlato histórico de la Ilustración europea y su enorme influencia en la creación de las repúblicas americanas con el evidente impacto en la forma como se concibieron las universidades. Este punto es importante porque es sobre esta vocación de autonomía primaria, que se va a sostener una segunda instancia de la autonomía universitaria. Esa segunda instancia es menester volver a revisarla porque constituye una modificación de lo que fuera la primera autonomía proclamada para la república y, finalmente, para la universidad.

## **La Segunda Autonomía. Hacia la Autonomía Universitaria como concepto**

El discurso de la autonomía universitaria que interesa acá es el latinoamericano. Más precisamente, es un movimiento argentino que rápidamente se propagó por todo el continente con las respectivas variaciones que se corresponden con los distintos niveles de madurez política e institucional que se daba en América en aquel entonces. Ahora bien, ¿Contra qué se proclama la autonomía en Córdoba? ¿Qué ideales se buscan construir desde la autonomía universitaria? Porque en esta manifestación yace el origen de la autonomía universitaria que se erigirá durante todo el siglo pasado y del cual ahora nos llegan nuevos aires, entonces es pertinente acudir a la fuente original.

El Manifiesto Liminar, presentado en Córdoba, Argentina el 21 de junio de 1918, después de dirigirse a los hombres libres de América y sentenciar “en pleno siglo XX hemos acabado con la antigua dominación monárquica y monástica”; comienza a desarrollar una proclama que muestra la universidad como antítesis de lo que se supone es el espacio para el cultivo de las ciencias. Veamos al detalle:

Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocritar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria. (Manifiesto Liminar, 1918)

Estas palabras resuenan en la frase ya señalada de Briceño Guerrero. Pero, en aquel tiempo, el resonar tiene particularidades que es importante resaltar en la contemporaneidad. Se enuncia para un universo que es la juventud americana, se hace desde la amplitud y generosidad propia de la juventud con ideales que tiene en 1918, la sensación de una plenitud de los tiempos porque se está tomando por asalto el futuro. Ese asalto no es otro que la posibilidad de una sociedad nueva. Deodoro Roca, co-autor de este manifiesto, dirá en una entrevista: La reforma universitaria es lo mismo que una reforma social. Pero, ¿De qué va la reforma social que

Deodoro Roca proclama?. En un discurso en la clausura del I Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, el 31 de julio de 1914 señala:

Durante el coloniaje fuimos materia de explotación; se vivía sólo para dar a la riqueza ajena el mayor rendimiento. En nombre de ese objetivo se sacrificó la vida autóctona, con razas y civilizaciones; lo que no se destruyó en nombre del Trono se aniquiló en nombre de la Cruz. Las hazañosas empresas de ambas instituciones –la civil y la religiosa– fueron coherentes. Después, con escasas diferencias, hemos seguido siendo lo mismo: materia de explotación. Se vive sin otro ideal, se está siempre de paso y quien se queda lo admite con mansa resignación. Es ésta la posición tensa de la casi totalidad del extranjero y esa tensión se propaga por contagio imitativo a los mismos hijos del país. De consiguiente, erramos por nuestras cosas, sin la libertad y sin el desinterés y sin “el amor de amar” que nos permita comprenderlas. Andamos entonces, por la tierra de América, sin vivir en ella. Las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas, a interesarse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de literaturas exóticas, a medir su propio dolor, a suprimir los obstáculos que se oponen a la expansión de la vida en esta tierra, a poner alegría en la casa, con la salud y con la gloria de su propio corazón. (Roca, 1918)

La autonomía universitaria no podría entenderse sin tener este referente a una universidad en diálogo abierto, crítico y fecundo con su tiempo, con su sociedad, con su propia historia. Es evidente que la forja de la autonomía universitaria no es precisamente un pueblo en revolución. Es la revolución para la constitución de un pueblo. No podemos menos que admirar la convocatoria que desde la distancia histórica se hace a la universidad como actriz fundamental en la construcción de una sociedad en el trance de parir ciudadanos libres. Pero más aún, plantea la imposibilidad del ejercicio auténtico del conocer porque la universidad está anclada en preceptos de carácter burocrático. Comienza entonces a lanzarse sobre la universidad una mirada crítica desde dentro.

Un foco de atención será el ejercicio de la autoridad en el ámbito universitario. Este constituye quizás uno de esos espacios en los cuales el discurso público y con mayor intensidad, desde la propia universidad se deja en el olvido, casi que en las sombras. El problema de la autonomía universitaria es, en una instancia fundamental, el ejercicio desmedido del poder por parte del profesor con respecto al estudiante. En el Manifiesto se lee:

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiante, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un conminatorio reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuaternario, pero no una labor de ciencia. (Roca, 1918)

Es propicio detenerse acá en esta caracterización de la autoridad en el ejercicio de la conducción de la universidad para tener que preguntarse por el modo como se conducen actualmente las universidades que se denominan autónomas. Pero, veamos lo que tiene a bien describir el Manifiesto al momento de las elecciones de las autoridades universitarias:

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. (Barros, 2018)

Los planteamientos del Manifiesto Liminar podrían resumirse en:

1. La autonomía no es una prerrogativa concedida por el Estado nación

2. La autonomía universitaria es una tarea para la institución universitaria. La autonomía, como ya lo vimos en su acepción primaria tiene como principio el que se ejerce sobre sí mismo y sin muletas externas. El objetivo es el coraje a pensar y darse un gobierno democrático al interior de la universidad.
3. La autonomía se ejerce desde el ámbito más inmediato como lo es la cátedra. La libertad de cátedra no es la libertad ejercida por el profesor, sino por todos aquellos quienes aprenden, incluido el profesor en aquella actitud amorosa de enseñar a aprender que es un modo de enseñar a preguntar. En este sentido, se trata de una pedagógica en el sentido que señala Dussel como latinoamericana (Dussel, 1980).

El tema es fundamental en este momento discutirlo. Porque si en el siglo XX, la autonomía se plantaba de cara a la preservación de las condiciones para la práctica del pensamiento y de la ciencia sin ninguna otra restricción que la virtud y el ansia del conocimiento; no es menos cierto que ahora, la ciencia y la tecnología son procesos que tributan a circuitos de acumulación de riqueza, de la mercantilización del conocimiento e incluso la mercantilización de los reconocimientos. Es evidente que aquella autonomía que nos luce incluso ahora tan anhelada y tan lejana, también nos resulta acaso en esta hora del planeta, de América Latina, insuficiente. ¿Qué deberá reclamar esta nueva autonomía que aún no definimos?

La autonomía que se demanda en este tiempo no es otra que la actualización de aquello que Roca definía en su momento:

[..] a preocuparse por nuestros problemas, a interesarse por el conocimiento menudo de todas las fuerzas que nos agitan y nos limitan, a renegar de literaturas exóticas, a medir su propio dolor, a suprimir los obstáculos que se oponen a la expansión de la vida en esta tierra, a poner alegría en la casa, con la salud y con la gloria de su propio corazón. (Roca, 1918).

El conocimiento que aparece ahora no sólo como un instrumento de uso y consumo, sino además despojado de la posibilidad de tributar al núcleo problemático que comparten todas las culturas para convertirse en un “conocimiento líquido” porque se trata de un conocimiento que ocupa todos los intersticios en términos de oportunidad. La “liquidez” del conocimiento es precisamente una condición de posibilidad de la “posverdad”. El conocimiento ya no es neutral sino que responde a intereses. Más allá de los intereses de la condición humana, parecen estar demandados por los intereses particulares sobre los intereses colectivos y eso sugiere ya no sólo una condición elitista de la universidad sino, además, la procura de formas de conocimiento que serán excluyentes no sólo de otros modos de concebir el conocimiento sino incluso del conocimiento como bien común de la humanidad. En este escenario, es inevitable tener que pensar que la autonomía universitaria requiere ser entendida como la tarea que acomete un sujeto histórico (pueblo, etnias, o cualquier otra forma de identidad para un ser racional) para pensarse a sí mismo en una narrativa explicativa y justificadora de su propio orden y, en un estado de pensamiento crítico radical de los otros ordenes que hacen vida en su tiempo histórico.

La autonomía deviene así en el esfuerzo sostenido por hacer de la práctica que busca al conocimiento, una práctica esencialmente universitaria porque es capaz de cuestionar los dogmas, buscar la verdad sabiendo que no va a encontrarla y, finalmente, enunciar la verdad y hacer explícito el escenario que la valida. En consecuencia, el principio más universitario de todos será la posibilidad de someter la verdad al escrutinio desde un pluriverso.

Esto implica para la universidad latinoamericana tener como misión permanente el estudio crítico en torno a la re-constitución del sujeto latinoamericano que está encarnado en la externalidad de la práctica hegemónica del conocimiento.

En este escenario de la universidad con un déficit importante en el ejercicio de una autonomía que sea capaz de comprender las tres estancias en la cual se conduce la comunidad universitaria, corresponde plantearse si no es necesaria una instancia que emerge de las condiciones epocales del presente. Es la estancia de la liberación del conocimiento como un asunto esencialmente político pero de impacto técnico considerable.

## La cuarta estancia de la comunidad universitaria: Conocimiento libre

En el proceso de las estancias de la comunidad universitaria se consideró al tema de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como el punto más alto en el proceso de construir la universidad en función de la procura del conocimiento. En este sentido, pareciera que se hubiese alcanzado el nivel más alto de la escala del conocimiento. Una revisión crítica a la validez de esta afirmación en el quehacer universitario revela que es inapropiado, o al menos, no está debidamente fundamentado.

El proceso de acceso abierto al conocimiento que permite el avance tecnológico de las tecnologías de información y comunicación han abierto el debate sobre la ética del conocimiento en relación con un aspecto que parece haber quedado sin atender en los procesos de construcción del conocimiento hasta ahora. ¿Cuál es el criterio para tener acceso al conocimiento?

El tema se ha tratado más como un asunto que concierne a los modos de divulgación en las disciplinas y el impacto que el conocimiento pudiera tener en el ámbito tecnológico que como un asunto que puede aportar en el proceso de construcción de una comunidad universitaria autónoma. Corresponde ahora lo que podría aportar la noción de conocimiento libre como referencia para esta nueva estancia.

El conocimiento libre ha probado ser un concepto polémico porque “abre” una discusión que tiene que ver con la condición del conocimiento en términos del acceso restringido cuando se supone que el conocimiento es esencialmente un bien público e incluso puede ser concebido como un derecho humano. La condición de derecho humano adquiere una connotación política que deberá evaluarse en su momento, pero ahora corresponde apelar a una condición más básica vinculada con el conocimiento como una condición ontogenética del ser humano. Si el conocimiento constituye lo distintivo del ser humano entonces debería entenderse que el conocimiento no tiene la condición de propiedad exclusiva de un individuo sin que eso vaya en desmedro de la especie humana en cuánto las capacidades de respuesta que la especie va generando. Todos los problemas resueltos en el transcurso de la especie humana han sido productos de una construcción colectiva, cooperativa y colaborativa de múltiples preguntas y respuestas. En este sentido, el quebranto del conocimiento en términos de su acceso lo que hace es enunciar un estado actual del conocimiento como producto o bien cuyo acceso está condicionado por razones no necesariamente imputables al ser humano sino a una condición impuesta por la dinámica del acceso a los mercados y el desarrollo de las fuerzas productivas propias de un régimen de exclusión.

Puesto en términos simples, el conocimiento libre denuncia la banalización y mercantilización del conocimiento como un proceso de diferenciación casi estructural dentro de la propia especie humana. La transición de la pregunta ¿Qué somos? con la cual se define uno de los núcleos problemáticos para todas las culturas se trastoca en una pregunta menos esencial y más de diferencia: ¿Quiénes somos? Una respuesta común es: Somos quienes tenemos acceso al conocimiento. No solamente se trata de una pregunta que marca una distancia más ontológica con respecto a las diferentes expresiones de humanidad en el planeta sino que además, adelanta un paso en el proceso mucho más contingente que tiene que ver con la “apertura” epistemológica que supone esta diferencia.

La diferencia ontológica es el sello distintivo con el cual la modernidad cierra su ciclo de vida como idea-fuerza de la humanidad. Cierra su ciclo precisamente con el acto que la inaugura: el en-cubrimiento del otro a través de la imposición de las formas de conocer que a la postre definen, la condición de ser (ver Dussel, 1992). Precisamente la diferencia ontológica que se nos brinda ahora ya no es en términos de centro y periferia sino de un modo que aporta elementos más vinculados a una diferencia ontológica radical que demanda inevitablemente una configuración epistemológica también diferente. La razón de una diferencia epistemológica en el presente está anclada en una razón que es contraria a la razón moderna. Es una razón que parte del reconocimiento de cosmovisiones distintas y la necesidad de abordar su diferencia para poder guiar las acciones de cada quien en el espacio de su propia cosmovisión.

Esta ruptura de formas de dar cuenta del mundo porque el mundo es distinto, es diferente al modo como se encubrió al otro en la modernidad. En la modernidad el otro es absorbido. En el presente “el otro” se plantea

en una condición de fuga y heterogéneo. Es una pregunta que da lugar a muchas preguntas y es esencialmente un conocimiento libre de la imposición más importante que conoce el conocimiento moderno: la universalidad del sujeto que conoce. Universalidad que es además garantía de anonimato y de construcción del conocimiento desde un lugar que no se compromete con el mundo. El conocimiento libre entonces es, además de aquello al cual se puede tener acceso sin otra restricción que la capacidad cognitiva de quien conoce, la condición de posibilidad de que el conocimiento pueda considerar la contingencia y el modo como se indaga sobre el mundo como una forma apropiada de conocer y generar conocimientos.

La cuarta estancia de la comunidad universitaria en términos del conocimiento libre comporta la restitución de la capacidad de asombro más allá de un tema disciplinario y la ampliación del reconocimiento de esa capacidad a espacios en los cuales no se tiene regulado el proceso de conocimiento a formas que sean solamente aquellas propias de las herramientas de investigación universitaria. Es devolver a la comunidad universitaria una vía para descender de nuevo a las instancias de los marginados para preguntarse con ellos sobre el destino de la sociedad en la cual ellos también son sujetos por acción propia.

De este modo, el conocimiento libre implica una insurrección para los modos de concebir la relación con el conocimiento incluyendo la dimensión universitaria. La imposibilidad de ver el reto que significa esta puesta en escena de revisar el fundamento desde el cual se construye la universidad no sólo desde la dimensión desde la construcción de respuestas sino, y quizás más importante, desde la formulación de las preguntas desde un sujeto en situación, en esa misma medida un sujeto que es fundamentalmente constructor de su propio proceso de emancipación. Es una autonomía que comienza a ampliar la posibilidad de que sea definida desde un sujeto históricamente constituido, heterogéneo y contradictorio que construye la comunidad esencialmente y dialécticamente desde la diferencia y no solamente desde la identidad.

## Conclusión

El tránsito por la autonomía universitaria en términos de un ejercicio colectivo que nos conduce desde la relación estudiante-profesor hasta la más reciente que tiene que ver con la universidad como un espacio para la autonomía en función del reconocimiento de la no mercantilización del conocimiento y la derivación de esa autonomía como un ejercicio de volverse apropiar del asombro incluso para poder respondernos las viejas preguntas del sujeto universal.

La escisión del sujeto en el presente si bien nos plantea la dificultad para la construcción del nuevo sujeto capaz de adelantar la transformación estructural de la institución universitaria, también nos permite la posibilidad de entender que los procesos de emancipación a partir del conocimiento no sólo se dan en términos de los conocimientos transferidos sino, y además esto es imprescindible, en función de las preguntas que seamos capaces de preguntar.

Para la sociedad latinoamericana la saga de los pueblos excluidos junto con sus propios procesos de ganar conocimiento en función de los núcleos problemáticos identificados para todas las culturas plantean el reto de una autonomía que incluso supone revisar las propias trayectorias y desencantos de las instituciones universitarias a lo largo y ancho del continente americano y la importancia de hacer de ese esfuerzo una plataforma para el debate sobre la universidad en el presente de una globalización cada vez más excluyente. ©

---

**Alejandro Ochoa Arias.** Venezolano. Profesor adscrito al Instituto de Gestión e Industria de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt. Profesor jubilado de la Universidad de Los Andes. Investigador en el área de organizaciones en América Latina con énfasis en las áreas de interés público y en la vinculación de las organizaciones comunitarias y el desarrollo. Actualmente desarrolla estudios sistémicos sobre las prácticas sociales y su institucionalización en la sociedad contemporánea desde la perspectiva de la Sistemología Interpretativa.

---

## Referencias bibliográficas

- Barros, Enrique, Valdés, Horacio, Bordabehere, Ismael, Sayago, Gumersindo, Castellanos, Alfredo, Méndez, Luis, Bazante, Jorge, Garzón, Ceferino, Molina, Julio, Suárez, Carlos, Biagosch, Emilio, Nigro, Angel, Saibene, Natalio, Medina, Antonio, Garzón, Ernesto. (1918). *Manifiesto Liminar*. Argentina. [Enhttps://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar](https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar) (Septiembre, 2020)
- Bello, Andrés. (1843). Discurso Inaugural de Andrés Bello Universidad de Chile. En <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural>. (Septiembre, 2020)
- Briceño Guerrero, Jose (2001). *Entre letras duras y letras blandas*. En: Pensando en la universidad. Caracas (Venezuela): Panapo, págs. 1-10.
- Declaración de Bolonia (1999). recuperado de: <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. (Septiembre, 2020)
- Dussel, Enrique (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América. Bogotá.
- Dussel, Enrique (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía.
- Dussel, Enrique (2013). *Filosofía del Sur, Descolonización y transmodernidad*. CLACSO
- Escobar, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, diferencia y territorio*. Ediciones UNAULA. Medellín.
- Habermas, Jurgen (1990). *Conocimiento e Interés*. Editorial Taurus. Buenos Aires
- MacIntyre, Alasdair (2009). *God, Philosophy and Universities: A Selective History of the Catholic Philosophy Tradition*. Rowman & Littlefield Publishers. Estados Unidos.
- Roca, Diodoro. (1918). Discurso Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios. Argentina. Recuperado de En <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=128764>. (Septiembre, 2020)

# Las Ciencias Naturales y Humanas mediadas por las TICs en el ámbito universitario

*The Natural and Human Sciences mediated by ICTs in the university ambit*



**Richard Alfredo Barrios**

<https://orcid.org/0000-0002-3769-7898>

[richbr2014@gmail.com](mailto:richbr2014@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 424-4231218

Facultad de Ciencias y Tecnología

Universidad de Carabobo

Valencia - Venezuela

**Elisabel Rubiano Albornoz**

<https://orcid.org/0000-0001-8945-7522>

[relisabelr@gmail.com](mailto:relisabelr@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 424-4443717

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Valencia - Venezuela

Fecha de recepción: 23/09/2020

Fecha de envío al árbitro: /23/09/020

Fecha de aprobación: 19/10/2020

## Resumen

El tránsito desde lo analógico a lo digital, que está siendo demandado a las universidades, se ha visto acelerado por la emergencia del COVID-19. Esta evolución exige de nosotros y nos obliga a reflexionar, comprender y transformar la situación. La intención es fortalecer el derecho a la educación de nuestra juventud considerando las características de las actuales circunstancias. Si pensamos que las ciencias naturales y humanas pueden ser mediadas por las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs) requerimos, en forma crítica, de una serie de argumentos referenciales y propositivos para que actúen como brújula que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos en los que ya no se piensa, no se escribe y no nos comunicamos como lo hacíamos anteriormente. Queda planteado el rediseño de un modelo pedagógico y el enfrentamiento a los desafíos expuestos por las diferencias intergeneracionales existentes entre profesores y estudiantes de manera que permita mantener abiertas las universidades en los actuales tiempos de pandemia.

**Palabras clave:** Mediación, Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TICs), Enseñanza, Aprendizaje

## Abstract

The transition from the analog to the digital that is being demanded by the universities has been accelerated by the emergence of the COVID-19. This situation demands of us and forces us to reflect, understand and try to transform the situation with the intention of strengthening the right to education of our youth considering the characteristics of the current circumstances. If we consider that the natural and human sciences can be mediated by Information and communication technologies (ICT), we critically require a series of referential and propositional arguments to act as a compass to guide the teaching-learning process in times when it is no longer thought, it is not written and we do not communicate as we did previously. The redesign of a pedagogical model and the confrontation of two challenges exposed by the existing intergenerational differences between professors and students is proposed in a way that allows universities to be kept open in the current times of pandemic.

**Keywords:** Mediation, Information and Communication Technologies (ICT), Teaching, Learning

Author's translation.

## Introducción

---

Desde hace algún tiempo se diserta acerca de la globalización, de los avances tecnológicos y del necesario tránsito digital en el ámbito universitario. Hemos sido testigos de un quiebre epocal en la sociedad que se ha visto impactada por el surgimiento de las Tecnologías de la Información, Comunicaciones y la Automatización (TICA). En el marco de este desarrollo tecnológico, han cambiado las formas de conocer y las prácticas de la lectura y la escritura, pero ahora enfrentamos un mayor desafío por el COVID-19, virus que nos ha obligado a vivir en un aislamiento social de tal naturaleza que nos ha dejado como única ventana al mundo la pantalla del computador, de la tableta o del teléfono celular.

La humanidad en general, y el sistema educativo en particular, están sufriendo por el confinamiento una crisis existencial inimaginable en su alcance, que ha impactado el orden político, social, económico y educativo. La realidad ha superado la ficción, Gabriel García Márquez planteó simbólicamente la pandemia del olvido en la novela Cien años de Soledad; José Saramago en el Ensayo Sobre la Ceguera, nos cuestiona; pero el nivel de incertidumbre y amenaza que hoy experimentamos a nivel planetario es en extremo preocupante, además ha puesto al descubierto las inequidades existentes y está poniendo en riesgo los derechos humanos más elementales. Tal como lo plantea Torres Meza (2020) la peste, como en la literatura, nos ha mostrado la maleficencia humana, el estanque de Narciso, pero también la posibilidad *del ser poético*, “que se reconoce en el otro a pesar de la virtualidad, que de alguna manera es una extensión del sí mismo”. (p. 112)

El derecho a la educación, en particular, se encuentra seriamente comprometido, lo que nos obliga a reflexionar y a ser prepositivos. También se ha evidenciado un gran debate intergeneracional, entre los que defienden las ventajas vs los que defienden las desventajas de la presencialidad o la virtualidad. En el caso de la educación universitaria se ha percibido convocada a asumir los cambios que se vienen dando, pues la tecnología se revela como transformadora de la manera de aprender, de enseñar y de interrelacionarnos; sin embargo, a raíz de la aparición del virus COVID-19 las universidades han sido sorprendidas y cuestionadas.

Si contextualizamos el asunto en Venezuela, otros factores impiden que la educación universitaria se virtualice pues el alto índice de inflación ha desmejorado el poder adquisitivo de profesores y estudiantes lo cual no les permite contar con dispositivos y equipos tecnológicos de punta, teléfonos inteligentes, computadoras. Por otra parte las fallas frecuentes en el suministro de la electricidad y de la señal de Internet abren amplias brechas las cuales acentúan la desigualdad del proceso educativo. Así lo fundamenta Rondón Albornoz (2020) y en base a sus exploraciones afirma: “Lamentablemente, la educación sin la suficiente inversión de recursos al igual que la salud, cobra sus víctimas, con sus respectivos saldos, medidos en cifras de deserción y exclusión por no tener accesos a la demanda de dispositivos y conectividad”. (p. 257)

Aún cuando desde hace diez años anticipamos el fenómeno de la incorporación de lo digital en el ámbito educativo y planteamos como uno de los propósitos de la mesa indagar sobre las transformaciones de los factores socioculturales y pedagógicos y su impacto en la construcción de nuevos saberes y prácticas pedagógicas (Caballero, 2011), el fenómeno trasciende estos signos circunstanciales, puesto que la discusión se ha vuelto compleja, la resistencia se ha incrementado, la parálisis es inminente resultando en consecuencia un proceso más costoso de lo pensado, una quimera.

## El panorama de la crisis

---

Podemos considerar, con escaso margen de error, que estamos en presencia de la conjunción de varias crisis y es a dicha conjunción a la cual enfrentamos en la actualidad. Mencionemos brevemente las características de cada una las crisis a las cuales hacemos referencia y que se relacionan mediante la siguiente operación.

Crisis económica + crisis tecnológica + crisis política + crisis médico-asistencial-sanitaria + crisis educativa = Crisis social-COVID-19

*Crisis económica.* La lógica del capital ha mostrado su vulnerabilidad, aunado principalmente a las decisiones tomadas en centros hegemónicos extranacionales, las mismas afectan la totalidad de los aspectos que actúan sobre la vida social. La inexistencia de programas de seguimiento de los planes elaborados, de control en su ejecución y de la falta de correctivos así como la inexistencia de una clara definición de políticas económicas afecta de forma directa la implementación de planes que engloben la economía internacional y nacional, dada la imposibilidad de desarrollar una economía en forma aislada.

*Crisis tecnológica.* La falta de planificación y previsión relativa al diseño e implementación de una completa infraestructura tecnológica que permita la instalación efectiva, interconexión y puesta a punto de los equipos de comunicación que enlacen los centros educativos, los centros residenciales donde habitan los docentes y los centros de producción conforman un estado de cosas que hacen casi imposible la eficiente comunicación entre los mismos, aspecto clave a ser considerado en la resolución del problema de la interconexión social. Este tema claramente marca desigualdades eminentes entre países, zonas rurales y zonas urbanas, entre adinerados y pobres.

*Crisis política.* A nivel mundial se marcan las tensiones geopolíticas, se nota la pugna entre los centros hegemónicos liderados por EEUU, China y Rusia. En Venezuela existe un marcado deterioro político en las principales fuerzas aliadas al gobierno y en la oposición. Aunado a ello la ingobernabilidad, el deterioro de la institucionalidad, la ineficiencia y la grave crisis económica; sumado a la presencia de agentes externos que obligan al comportamiento reactivo, por parte del gobierno, lo que afecta la ejecución de cualquier plan y/o estrategia que diseñe el actual cuerpo ejecutivo y la falta de objetivos políticos claros afectando cualquier estrategia que pueda ser creada-desarrollada-ejecutada y pone en riesgo la soberanía y la autodeterminación. La situación política resultante de la pugna de diversos grupos políticos por el control del poder en vez de mejorar tiende a volverse cada vez más compleja.

*Crisis médico-asistencial-sanitaria.* Esta crisis forjada principalmente por la inexistencia de una completa infraestructura o de mantenimiento de la que existe y de un plan asistencial que considere la posibilidad de incluir grupos económicos con recursos suficientes que contribuyan con la prestación de los servicios médicos bien sea actuando como socios de inversión o como contribuyentes por pago de impuestos que participen además en el proceso de seguimiento y control de recursos invertidos y de los gastos realizados. La deficiencia actual de la prestación de los servicios médicos es un agravante al enfrentar la situación médica actual, la cual es desmejorada por la crisis económica.

*Crisis educativa.* Se ha generado una crisis generalizada global alrededor de la educación, puede considerarse como la fase final de un proceso degenerativo gradual caracterizado por: Falta de objetivos y políticas educativas claras, carencia de infraestructura y mantenimiento, deficiente formación del personal docente, salarios inferiores, personal desasistido en los mínimos derechos sociales, el fenómeno de la migración de docentes y estudiantes, la inexistencia de enlaces entre los planes educativos, los centros educativos y los medios masivos de comunicación que permitan el apoyo al Estado, deficientes condiciones socio-económicas que permitan un modo de vida aceptable tanto de los docentes como de los estudiantes, en todos los niveles.

*¿Crisis por COVID 19?* El factor COVID-19 acentuó la influencia de la totalidad de las crisis anteriormente mencionadas en la crisis global. Desde este panorama plantearemos la tesis a desarrollar.

## Tras la tesis

---

Así, llevamos años circulando por el ciberespacio, la sociedad del conocimiento, las bondades de la tecnología y la comunicación, pero de un día para otro ya no se trataba de cohabitar la cotidianidad en todos los ámbitos con la virtualidad sino que el confinamiento nos obligó a contar con la pantalla de la computadora o el telé-

fono como única ventana para hacer contacto con el mundo. En este panorama resultó primordial garantizar la salud y la vida, pero en poco tiempo la sociedad se puso en defensa de la educación.

Comenzaron entonces a surgir otros conflictos: la familia y la comunidad no estaban preparadas, el maestro o profesor, el contexto y la socialización resultaron insustituibles, gestionar el conocimiento no es suficiente, las zonas rurales o marginales quedan excluidas por falta de señal, en el hogar se aprenden otros saberes no los de la universidad, todo depende del objeto de conocimiento que se pretende enseñar, no se pueden tratar igual las facultades relacionadas con las ciencias sociales, de la educación, que con las ciencias naturales o con las ciencias médicas... Ante todos estos cuestionamientos surge la tesis. *La enseñanza, sea de las ciencias naturales o humanas, depende de un sinfín de factores que no son generalizables porque responden a realidades particulares, pero hay invariantes en la mediación de aprendizajes a considerar en todo hecho educativo que puedan servir para replantearnos la formación universitaria en esta circunstancia.*

La mediación sea presencial o virtual es un proceso en el que interviene el objeto de conocimiento, sean las ciencias naturales o humanas condiciona el hecho educativo; de allí que exista diferencia entre la didáctica general y las didácticas específicas, pero toda acción pedagógica es relativa a la planificación, la evaluación, los recursos, los espacios de aprendizaje y la conducción del hecho pedagógico.

Todo mediador consciente se pregunta cómo puede llevar a los estudiantes desde un nivel de desarrollo aprendizaje real a uno potencial. En ese desarrollo aprendizaje integral no solo se considera el saber, sino también el hacer, el emprender, el convivir y el ser; sabemos que estas dimensiones son indivisibles, los saberes nos transforman, el ser busca conocer para comprender, transformar, hacer y emprender, cuando se comprende se afecta el convivir y el ser, se supone que ese tejido complejo debe servir para vivir en una mejor relación contigo mismo, con los otros y con el medio ambiente. (UNESCO, 1998, 2015)

## **Argumentos referenciales**

Este tiempo de pandemia y de confinamiento no solo ha sido un asunto de un virus sino que ha representado una impredecible crisis humanitaria y civilizatoria que pone en desventaja a quienes viven en condiciones de pobreza y desigualdad, las y los estudiantes de nuestras universidades públicas en su mayoría son jóvenes en precaria situación de vida, ahora han tenido un cambio en su vida cotidiana dejándolos en una profunda incertidumbre que exacerba los tiempos de inseguridad que ya creíamos eran máximos por la crisis política, económica y social que se vienen desarrollando en nuestro país.

Nos manejamos en las cifras más bajas de contagio y de decesos hasta ahora, pero el desconocimiento científico-tecnológico preciso de la procedencia del COVID-19, el comportamiento mundial del virus nos deja en total indefensión, las instituciones educativas quedan clausuradas, aunque se anima la educación a distancia esta modalidad pareciera no gozar de la suficiente confianza por parte de la sociedad; es considerada frecuentemente como una educación relajada, distante, sin control, no propicia para las relaciones intersubjetivas que ahora parecen indispensables. (Díaz, 2020)

Desde el año 1948, en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, la ONU estableció la educación como un Derecho Humano, sin embargo la mera declaración no lo garantiza incluso ha estado amenazado por falta de calidad, pertinencia o cobertura, pero en este momento no solo los sistemas educativos no están preparados para la distancia exclusiva, sino que algunas de las prácticas pudieran desdeñar acerca de lo que significa educar. En ese sentido Díaz (2020) señala que a partir de este momento estamos retados por lo que de ahora en adelante no solo debemos referirnos al *derecho a la educación*, sino más bien al *derecho a una educación-otra*, pues en la incertidumbre marcada no se avizoran certezas novedosas ni tranquilizadoras, por el contrario lo que predomina es el riesgo, lo nebuloso, los imaginarios débiles o frágiles.

Ante estas circunstancias se atenta contra todos los cimientos de la educación universitaria. La tradición escolástica, académica, científicista está temblando y el discurso universitario intenta mantenerse a flote, mientras se caen los techos, se retiran los y las estudiantes, impera el silencio y la distancia. Los saberes consolidados,

la enseñanza de las ciencias exactas y las humanas, las verdades, la promesa de futuro se encuentran en tela de juicio, tampoco parece creíble que la educación virtual o digital vaya a reemplazar la educación presencial que disciplina y normaliza. Es decir, quizá haya resistencia a este cambio impuesto por las circunstancias porque la educación virtual trastoca el control, el poder y la tradición.

Al menos se está cuestionando la legitimidad de la virtualidad en los procesos educativos, hay movimiento y cambio. Sin embargo, es inminente la necesidad de encontrar razones que justifiquen la mediación pedagógica y el empleo de las herramientas que ofrecen las TICs. Se argumenta, con mucha duda, que el profesor puede favorecer un aprendizaje no tradicional, establecer una relación indirecta, con participación activa de los estudiantes en el proceso, de forma autónoma e independiente, propiciando la interacción y la interactividad en la clase para generar además un aprendizaje colaborativo. En todo caso el giro se ha dado y las transformaciones educativas que propicien dependerán por una parte del quiebre epocal y por la otra de las asimilaciones, de la disposición al cambio y del uso que le demos a los poderosos procesos y herramientas que van surgiendo.

Sucedió con el alfabeto, y con la imprenta de Gutenberg que revolucionó las prácticas de lectura y escritura, el telégrafo, el teléfono, la televisión y el cine; ahora existen dispositivos que permiten informar y comunicar de manera multimediática, como ejemplo las computadoras, la telefonía celular y el Internet las cuales proponen aplicaciones y redes sociales que han tenido alcances inesperados. Todas estas derivaciones de la ciencia y la tecnología han aparecido transformando la sociedad y en ella los métodos y medios de enseñanza.

La educación deviene como un fenómeno social, originada e influida durante el desarrollo de la humanidad, por su historia y acontecimientos. En la mayoría de las disertaciones que se habían hecho hasta ahora acerca de la educación digital se aclaraba que las propuestas de educación virtual no excluían la presencialidad, pues se ha considerado que ambas son esenciales en la formación integral ya que hay elementos pertenecientes a los entornos presenciales que son insustituibles y elementos de los entornos virtuales que no se favorecen en la presencialidad. La propuesta global había sido suscribirse a la modalidad blended learning o b-learning, que combina la presencialidad con la virtualidad. Sin embargo, el confinamiento y el distanciamiento social necesario por la pandemia están propiciando otro reto, generar una modalidad on line exclusiva lo que ha traído mucha controversia en muchos contextos, al menos en el nuestro ha sido así.

En este tiempo la virtualidad dada por los avances de la ciencia e impuesta, no solo como alternativa sino como única posibilidad gracias al fenómeno del COVID-19, por la pandemia y el confinamiento, ha hecho, tal como lo plantea Díaz (2020), que repensemos novedosos mecanismos sociales de responsabilidad colectiva y convivencial manifestando relaciones empáticas de recíproco cuidado. Ello nos obliga a que pensemos con Caballero (2011), lo que ya veníamos reflexionando en cuanto a la influencia de ese quiebre epocal que se dio con la web 2.0. y que hoy cobra vigencia ese título de *Educación en clave X.0 y la transpedagogía con el cual argumentamos el giro educativo.*

## **Educación en clave X.0 y la transpedagogía**

El primer punto que abordaremos es que ya no se enseña ni se aprende de la misma forma, por lo tanto, tampoco se piensa ni se siente igual. La enseñanza relaciona al docente y al estudiante, por lo tanto es crucial comprender la función que desempeña el docente en la educación digital, él construye el conocimiento en conjunto con sus estudiantes por lo que a su vez se hace parte activa del proceso. Con las TICs el profesor no desaparece, se traslada de escenario. Ya no estará en un aula sino frente a una pantalla elaborando las clases con materiales interactivos hipermediales, propiciando la gestión del conocimiento, las interacciones y la formación integral, porque este tipo de educación amerita no solo de lo tecnológico, sino también de lo pedagógico (Caballero, 2011; Gallar *et al*, 2015), pues el docente de igual manera prepara recursos y espacios para el aprendizaje, haciendo diagnósticos, definiendo objetivos pedagógicos, planificando estrategias para alcanzarlos y evaluando para garantizar que los aprendizajes fueron mediados y logrados. Los estudiantes, por su parte, deben asumir un rol protagónico y activo en la educación de cualquier tipo, aunque el entorno

digital exige procesos de auto aprendizaje y autonomía de mayor alcance no solo de los objetivos de conocimiento implicados sino de competencias tecnológicas que favorezcan su acceso a los dispositivos, plataformas, aplicaciones y redes.

La emergencia de lo digital visto como fenómeno cultural trasciende y ha alterado todo, incluido el conocimiento y la forma cómo se produce de forma sustancial. La complejidad aumenta, las relaciones transdisciplinarias, la incertidumbre, se relativiza la verdad, la estética atraviesa todo y el pensamiento racional juega con el intuitivo. El conocimiento se presenta en contexto, cambia, se desplaza, es explícito y dinámico. La red y los dispositivos electrónicos son usados como medios para la transmisión de saberes a niveles altamente democráticos, las asociaciones se reifican, el conocimiento se reedifica, producto de muchos tipos de inteligencias y estilos de aprendizajes que abordan los hipertextos e hipermedios. La realidad sea virtual o tangible es consecuencia de nuestros estímulos cerebrales, de nuestras interpretaciones, sin embargo lo virtual permite la manipulación, amplifica y transforma la percepción al incorporar nuevos mediadores o dispositivos cognitivos tales como sensores e inteligencia artificial, propicia la creatividad, pues sus espacios líquidos dan rienda suelta a la imaginación, simulan mundos y crean avatares mediante los cuales nos subjetivamos. Los sistemas perceptivos-cognitivos han cambiado y sin duda sugieren la posibilidad de potenciar los aprendizajes. Entonces, podríamos alejarnos de la crítica antidigital aludiendo al temor de hacernos menos humanos, por el contrario el híper aprendizaje y la híper comunicación reduce distancias físicas, culturales y lingüísticas, al proporcionar extraordinarias posibilidades de conexión y de ser reconocidos y visibilizados, lo que en las palabras del maestro Esté (2004) refiere a la dignificación del sujeto en su diversidad y particularidad humana.

Las herramientas-dispositivos, tales como los computadores, tabletas, teléfonos, sensores, memorias, lenguajes y formatos electrónicos, entre otros, destacan nuevas formas de construcción de saberes útiles al aprendizaje e inéditas lógicas cognitivas que se ponen en práctica en el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento. Consecuentemente, comprender lo que ha sucedido con la producción y gestión del conocimiento y las nuevas formas de aprenderlo, requiere de la adquisición de otras competencias, tales como: saber encontrar, saber buscar, saber interrogar, saber crear e innovar y no únicamente saber acumular, se trata también de saber leer y escribir de una manera diferente para acceder al conocimiento.

El segundo aspecto a ser tomado en cuenta es que con la insurgencia de la digitalización y la virtualidad ya no se lee, ni se escribe igual. Los medios electrónicos permiten una comunicación multimediática, la integración simultánea de palabra-sonido-imagen-video. La lectura, ya no sigue una linealidad discursiva como la exigida en la lectura tradicional, la hipertextualidad propone con cada nuevo click múltiples rutas a ser exploradas. En cuanto a la escritura, surgen herramientas de comunicación, aplicaciones disponibles en forma gratuita, espacios de interacción que combinan lo alfabético con lo ideográfico, incluso se discute de otro tipo de alfabetización, la digital. La escritura se caracteriza por utilizar otro tipo de economía del lenguaje, se propician otras convenciones, la síntesis de las palabras y su necesaria combinación con símbolos que cambian y se adecúan al momento y al contexto cultural propio de los chats en línea, ya no se necesita el lápiz, ni las teclas, del dedo pulgar pasamos al dedo índice durante el tránsito de la pantalla analógica a la digital. Ahora la escritura combina elementos y signos propios con elementos del habla u oralidad, e incorpora no solo lógicas ideográficas sino también la cámara digital. (Caballero, 2011; Rubiano Albornoz, 2020)

Es crucial, además, ampliar el tema relacionado con el lenguaje digital en entornos virtualizados que permiten integrar procesos informativos y comunicativos deslocalizados. La estructura discursiva ya no es secuencial, sino que se propone otra estructura y forma de leer, estableciendo enlaces y realizando saltos a varios medios, textos y temáticas que hacen del contenido un tejido de sentidos en construcción. El lenguaje digital interactivo se encuentra disponible a cualquier hora y lugar; la realidad virtual y sus experiencias inmersivas son implementos que pretenden hacer sentir con más fuerza la realidad aumentada. Al introducir lo hipertextual y multimediático en esa gramática discursiva se introduce un cambio de representación, de imaginarios y de cognición, lo que implica otra articulación con el mundo dada la emergencia de nuevas realidades virtuales. Así el lenguaje conquista una nueva dimensión cultural, crea, construye, reproduce, enuncia el conocimiento

y lo organiza discursivamente en nuevos formatos de categorización, almacenamiento y búsqueda. (Caballero, 2011)

La palabra hipermedia: palabra-imagen-sonido-emoción transvasa el sentido metafórico, ya que, además de las múltiples interpretaciones que de ella deviene, es transgredida por lo multimediático, queda convocada a la acción, queda obligada a sonreír, a actuar, derivando en la palabra símbolo, imagen : (emoticons), icono. (Caballero, 2000, p. 54)

A partir de estos planteamientos cuando nos referimos a virtualizar la educación no se refiere solo a cambiar los currículos o digitalizar los mismos contenidos incluso en forma de multimedias; el reto es partir de la problematización, de la duda, la indagación y la búsqueda, tal como lo plantea Caballero (2011), “llegar al conocimiento como síntesis del camino recorrido” (p. 13) para que haya valido la pena la emergencia de la extensión de nuestras potencialidades cognitivas y comunicacionales.

Según propone Frías (2007), en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por las TICs, se distinguen dos tipos de relaciones: en una se establece una relación dialógica entre el sujeto que aprende y el material didáctico seleccionado o diseñado por los docentes de naturaleza digital a través de una interfaz comunicativa y en la otra se permite la socialización utilizando diferentes canales comunicativos para establecer un diálogo real de máxima interacción social que puede ser síncrono o asíncrono en el cual se propone influenciar posiciones, expectativas y comportamientos.

Indiscutiblemente, el concepto de e-learning ocupa otro lugar en la consciencia de los docentes y estudiantes a partir del confinamiento motivado por la pandemia COVID-19. El e-learning apoyado en videoconferencias, webinars, entornos educativos, aulas virtuales o whatsapp se despliega en foros-chat, en tiempo presente o no y hace uso de un sinfín de herramientas, las cuales permiten el desarrollo de actividades dispuestas para el aprendizaje y la socialización, que son capaces de incidir en la identidad personal y en la pertenencia social de los participantes.

Las potencialidades que brinda el e-learning en tiempos de COVID-19, sus posibilidades democratizadoras, informáticas y comunicacionales, se constituyen en un mito de acuerdo a la vulnerabilidad de la población y a sus condiciones de desigualdad e injusticia, tal como frente al virus mismo, ya que esta pandemia ha afectado en mayor proporción a los desposeídos y a aquellos que enfrentan una situación de extrema pobreza.

El acceso a Internet, la disponibilidad de equipos informáticos o teléfonos inteligentes, incide en que el aprendizaje digital se dé en forma desigual de acuerdo a limitaciones económicas u operativas, dependiendo también de factores asociados a la territorialidad. No solo razones sociales y económicas pueden limitar el alcance de la educación digital, sino que la mayor dependencia viene dada por el hecho de que no solo los dispositivos tecnológicos median el proceso sino también las metodologías y los contenidos adaptados, de plataformas que garanticen un buen funcionamiento, pero sobre todo las competencias ciberpragmáticas requeridas por los usuarios. (Rogero-García, 2020)

Aquí se plantea otra demanda a saber la formación de los docentes y la comprensión de una pedagogía otra ya no centrada en el pensamiento único, en el aprendizaje transmisivo, parcelado, adquirido en forma lineal y mecanicista, sino en el conocimiento tejido en conjunto, interconectado por medios diferentes. El conocimiento repartido en la red debe ser gestionado, capturado, transferido, preservado, amplificado, almacenado y distribuido. “El conocimiento de la red tiene propiedades replicantes, puesto que es replicable, aprende del entorno, incorpora nuevas propiedades y es mutable”. (Caballero; 2000, p. 52)

La transpedagogía se vale entonces del enfoque transdisciplinario, que parte de la duda y conduce al conocimiento contextualizado producto de la experiencia obtenida en ambientes de aprendizaje colaborativos que demandan de la participación activa y transformadora de quien aprende, donde el docente también aprende de su acción pedagógica.

Así, aunque en los entornos virtuales los procesos asociados a la “enseñanza” y aprendizaje estén mediados por la tecnología y no se desarrollen en un mismo espacio y tiempo estos se dan en múltiples realidades simultáneamente, generándose por lo tanto nuevas formas de organizar la acción docente, todo ello hace necesaria

la adquisición de competencias distintas al objeto de conocimiento implicado sea de las ciencias naturales o humanas. Esas nuevas prácticas pedagógicas requieren de docentes mejor formados e informados y sobretodo del desarrollo incorporación de estrategias más creativas y sensibles a la hora de enfrentar un nuevo ambiente de aprendizaje. Se trata de un docente capaz de producir estrategias, caminos que inciten, motiven y despierten la curiosidad y el ingenio, porque la forma, la mirada, el enfoque y el cómo se produce el conocimiento cambió.

## **Distancias generacionales entre migrantes y nativos, generación @ y #**

Ante la hipervirtualización que se está exigiendo en la educación por los tiempos de pandemia en resguardo de la salud y la vida han surgido varios focos de resistencia más allá de los que ya hemos mencionado relativos a la precariedad de los servicios de electricidad, el acceso a Internet y las desigualdades en cuanto al acercamiento a la tecnología y los dispositivos electrónicos. Una de las razones que se alude para que la virtualización absoluta de la educación en tiempo de pandemia se dé o no, es que existe una distancia generacional que impide la relación y abre una brecha insalvable entre la enseñanza o la mediación y el aprendizaje. Feixa (2000) y Feixa *et al* (2016) han esgrimido una serie de razones al respecto.

En Venezuela las clases sociales medias y altas se ubican geográficamente en zonas urbanas en su mayoría y debido a la misma crisis económica un elevado número de jóvenes pertenecientes a estas clases ha decidido trabajar en forma virtual vendiendo y comprando videojuegos, creando tiendas y emprendimientos digitales, haciendo marketing basado en redes sociales a precios muy económicos comparados con otros países. Aparecen también otras formas de esclavitud en la juventud, incluso en otras generaciones, tales como el llenado de encuestas o la práctica de videojuegos en línea para obtener algunos centavos de dólar vía paypal. Sin embargo, esa no es la realidad de la mayor parte de los jóvenes que acceden a la universidad con realidades sociales muy vulnerables cuyo poder adquisitivo les impide la adquisición de equipos de nueva generación y el acceso a la conectividad necesaria. La misma situación afecta a los profesores universitarios a quienes la grave crisis económica y la súper inflación que vive el país desde hace tres años les imponen las mismas condiciones.

Las revoluciones técnicas y tecnológicas iniciadas con la creación del reloj digital hasta el momento en que aparece la Internet han provocado y permitido la evolución de las prácticas de intercambio haciéndolas cada vez más democratizadoras y económicas, pero en realidad ello se convierte en un mito cuando las condiciones sociales no lo permiten. Es de data reciente el asunto, nació con la Internet en el año 1983, después de tres décadas de pruebas y experimentaciones, evolucionando desde la web 1.0 hasta la 2.0, desde la generación @ (arroba), lo cual ha permitido niveles de navegación muy amplios, hasta la generación # (hashtag) con la que se ha alcanzado una conectividad y una movilidad e hipervirtualización asombrosas. Hoy día se refieren a los nativos digitales como a todos aquellos que nacieron cuando ya existían esas tecnologías e inmigrantes digitales aquellos que nacieron antes e hicieron el tránsito de la era analógica a la digital o de la generación X a la @. La alfabetización se ha hecho presente o como lengua materna (nativos) o como lengua extranjera o segunda lengua (migrantes), cada una con más ventaja que la otra en forma relativa. Esta distinción entre los “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” puede ser contraproducente crearla de manera absoluta. A la tecnología puede que no le importe la edad, en realidad no depende de la edad cronológica, sino más bien del mercado, del contexto, de la necesidad y del funcionamiento a menos que se trate de otra forma de manifestarse el fetiche de la juventud en la generación X que dependiendo de la clase social, de sus formas de consumo y de los ambientes culturales se comportan como nativos o como generación hashtag. También puede ser parte de ese fenómeno el de los inmigrantes que se comportan como si fueran nativos, buscando perder el acento y las variantes dialectales para pertenecer y ser reconocido. Esto interesa para pensar en lo intergeneracional. (Piscitelli, 2006, Caballero, 2011; Feixa, 2000)

Por otra parte, en la realidad que nos toca parece un mito por el bajo porcentaje de estudiantes que han podido entrar a la modalidad virtual porque no tienen teléfonos inteligentes con acceso a Internet y de paso cuando uno explora no son usuarios de tanta aplicaciones o redes tal como uno podría suponer por ser nati-

vos. Otras desventajas contrastan, también se evidencia una precarización en la construcción de sentidos y de los actos comunicativos, pareciera que lo que importa es estar conectado más que lo que se dice. Semejante a una función fática del lenguaje centrada en mantener el canal abierto como los chiquitos que preguntan y preguntan lo mismo a la mamá en la fase de dependencia solo para sentir que están conectados. Esa hiperconectividad impone una realidad virtual que resulta en extremo adictiva que está desconectada y que resulta en una no realidad que secuestra el tiempo creando una ilusión que termina en la nada, restándole tiempo al ser y al bien-estar.

La era digital está dejando ver la gran soledad del ser humano en la que solo importan los números de *like*. Ello ha afectado la interrelación humana de manera significativa aunque venda lo contrario. Surge con ella una regresión al encantamiento arcaico, hasta se incorpora con los emoticones una especie de sistema ideográfico que puede favorecer la expresividad, pero puede limitar igualmente la riqueza del lenguaje.

La red Internet se supone debía aportar los cimientos para crear una humanidad que se pudiera relacionar y entender mutuamente. Sin embargo, todo indica lo contrario; este prodigio tecnológico te abre el entendimiento, pero también puede ser un instrumento fabuloso para engeguecer. Por otra parte con el mundo de la fotografía, las selfies y otros síntomas que evidencian esa metáfora dada en el video de Narciso que se ama pero a la vez pierde el lugar o se posiciona en un no lugar. ¿Qué se vende ahora en esta atmósfera cultural? Productos, bienes, servicios, contenidos, te vendes tú si te haces una marca y creas con tus talentos una necesidad. Pareciera que se trata de una industrialización de la tecnología, análoga a la industrialización del arte o de la cultura en la que la lógica del capital se exagera en los trending topics, la visibilización de acuerdo a la tendencia actual, google analytic, análisis métrico, tendencia diaria, semanal, mensual, los youtuber, los influencer que están marcando tendencias con unas estéticas, con otras hegemonías, con otro tipo de consumo.

Creemos que ninguna generación deja de existir en la próxima y que la actual se comenzó a gestar en la anterior. Esta idea vale para la serie de generaciones marcadas por un síntoma cultural que se exponen en ese complejo artículo de la generación XX: Generación A (Adolescente). Generación B (Boy Scout). Generación K (Komsomol). Generación S (Swing). Generación E (Escéptica). Generación R (Rock'n'roll). Generación H (Hippy). Generación P (Punk). Generación T (Tribu). Generación R (Red) y en los otros en los que se habla de Generación @ y #. (Feixa, 2000, Feixa *et al*, 2016)

Hemos pasado de la web 1.0 (receptores) a la web 2.0 (participantes) y comenzamos con la web 3.0 (inmersos semántica-simbólica y subjetivamente). Las cantidades de redes sociales, personales y académicas, que han proliferado en el tiempo efímero de cada web, aumentarán. Se acelerará la incorporación al mundo laboral de los jóvenes. La gestión, la homogenización y la mercantilización de los contenidos se incrementará, la hiperconexión desdibujará lo gregario hacia lo individual, lo glolocal y el tiempo viral desdibujará las fronteras pero al mismo tiempo las cerrará. Los nacionalismos y la interculturalidad tomarán otros lugares, se promoverán la inclusión, la participación de la diversidad y a la vez la exclusión y las xenofobias. La transexualidad, la libertad sexual, el sexo on line y las relaciones virtuales se incrementarán. Cada vez será más difícil convivir en tiempo real, las estéticas, lo multimediático apuntará a lo más sensible en contraposición, pero eso también se mercantilizará.

Pareciera todo muy negativo, pero el optimismo apremia, siempre surgirán movimientos contraculturales y paradojas. La generación postpandemia, ante el desplome económico mundial, probablemente trastocará el modelo civilizatorio industrial, extractivista, especulador, depredador de la naturaleza y de las vidas humanas. ¿Qué nos espera?

## Argumentos propositivos

Ante todos los argumentos referenciales desarrollados anteriormente retomamos algunas inquietudes iniciales y nos preguntamos ¿Qué proponemos en medio de una profunda crisis universitaria en la que no existen condiciones para una educación virtual que resulta costosa y amerita un nivel de inmersión en la cultura digital y una formación que en la mayoría de los casos no existe? ¿Qué hacer, en cuanto a políticas de Estado, para que

las universidades cuenten con un suministro de electricidad mínimo y acceso a Internet? ¿Qué aspectos deben gestionar las universidades en las instancias gubernamentales para establecer acuerdos que les permitan contar con esas condiciones en medio de la crisis energética e institucional de las telecomunicaciones en Venezuela? ¿Qué debemos hacer, de acuerdo a la Ley de Universidades, para responder a las necesidades del país más si se trata de una emergencia nacional en el medio de una emergencia global? ¿Qué podemos hacer los profesores en el medio de la ignominia, devengando los sueldos más bajos de la historia republicana frente a una súper inflación agravada y una profunda crisis económica? ¿Qué pueden hacer los pocos estudiantes que quedan producto de la ola de migraciones y de la deserción en un país en franco proceso de deterioro político, social y económico?

El derecho a la educación es inalienable y este nos exige ser estoicos. Por esta razón revisaremos algunos procesos invariantes que podemos tomar en cuenta y otros factores dinámicos que dependen del tipo de objeto de estudio a nivel micro curricular, dejando claro que no garantizará una educación en igualdad de condiciones para todos porque como hemos dicho depende de un sinfín de factores que no son generalizables porque responden a realidades particulares, es al Estado al que le corresponde generar las condiciones para que la educación pública y gratuita, que tanto nos ha costado y pocos países han podido ofrecer con el nivel de inclusión como el nuestro, cumpla su cometido y revierta los estragos que, en materia de exclusión y deterioro en la calidad educativa, ha sufrido.

A pesar de que las condiciones actuales hacen casi imposible la virtualización, la virtualidad puede emerger con una nueva voz y superar sus desventajas dependiendo del uso que le demos. El lenguaje digital, en tanto sistema de comunicación, permite la dignificación del ser reconocido por «otros» en el diálogo. Los usuarios de la red deben dejar de ser agentes pasivos, es decir simples buscadores, y convertirse en miembros activos, dando cabida a la creación y construcción de contenidos en forma activa.

### **Procesos claves implicados en la mediación**

Las teorías actuales del aprendizaje acentúan la naturaleza activa del sujeto, subrayan el hecho de que los aprendizajes y los potenciales máximos de desarrollo son posibles cuando el estudiante aplica sus conocimientos en una actividad plena de sentido y en contextos variados que permitan la transferencia y la generalización. Los reclamos que hoy plantean nuestras sociedades a las universidades requieren, más que acumular contenidos, ser capaces de aprender en forma continua y autónoma, es decir, darse cuenta de qué debe ser aprendido, buscar, evaluar críticamente, seleccionar la información relevante, procesarla y saber aplicarla para realizar tareas o solucionar problemas.

Esta concepción de la educación constructiva y compleja exige del docente, además de conocer el contenido, estar al tanto de los procesos implicados en el aprendizaje y mostrar dominio de estrategias, actividades y métodos flexibles que puedan ajustarse a las necesidades individuales apoyadas en el diálogo y la participación. Sin embargo, un buen profesor que asuma la enseñanza y el aprendizaje como un proceso constructivo únicamente no resulta suficiente para asumir una educación en línea, donde las TICs puedan realizar una actuación destacada por sus cualidades de interconexión, interactividad y multiplicidad de medios y ser capaces de dar respuestas a toda clase de inteligencias y tipos de aprendizaje.

El valor pedagógico de las TICs siempre tendrá un potencial mediador de acuerdo a la actualización y experticia del docente quien debe tener no solo la responsabilidad de mediar los contenidos relativos al objeto de conocimiento de los procesos sino también el manejo de los dispositivos y herramientas tecnológicas. En ocasiones son los estudiantes los que enseñan pero es el docente el que debe orientar las posibilidades de enseñanza y acompañamiento que las TICs promueven en el proceso de aprendizaje. En la Escuela Histórico-Cultural de Vigotsky (1997), se plantea que para que los aprendizajes y el desarrollo se den a nivel intrapsíquico tienen que darse antes de forma intersíquica, de allí que deben generarse atmósferas significativas y pertinentes.

Así que conscientes de que la mediación pedagógica es “el proceso mediante el cual el profesor dirige la actividad/comunicación, es decir la participación de los estudiantes, hacia el logro de objetivos previamente

establecidos que harán posible que muestren determinadas competencias necesarias para la vida social” (Lima, 2005, p.7), el profesor puede asumir como procesos claves para la mediación las siguientes ideas:

La interactividad. Es un proceso que implica el principio de reciprocidad, interacción y participación activa del estudiante. Por lo tanto, el docente debe manejar las herramientas comunicativas asincrónicas y sincrónicas para favorecer la participación. Ello implica que debe conocer a los estudiantes y familiarizarse con ellos, introducir y moderar los debates en el foro o chat, dinamizando la participación con comentarios que inviten a participar e interactuar. El foro y el chat deben planificarse e informar previamente cómo va a funcionar, ayudar a los alumnos en los primeros momentos del curso a familiarizarse con la plataforma o aplicación, con los contenidos y con las herramientas de comunicación. Finalmente debe estar pendiente del acceso y de aquellos que no pudieron participar para buscar estrategias remediales.

La intencionalidad implica establecer un objetivo manifiesto y consensuado. El docente debe valorar, luego del diagnóstico, las experiencias previas del estudiante y tener consciente el nivel potencial de aprendizaje que se supone debe alcanzar. La motivación implica estimular el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes y propiciar su evolución desde un estado de desarrollo integral inicial a otro cualitativamente superior. También exige que la actividad realizada cobre sentido y significado y que sea pertinente para el estudiante.

El monitoreo consiste en informar acerca de las actividades iniciales, el desenvolvimiento y la finalización de cada sesión. Establecer también, las fechas de entrega de los trabajos y tareas y dar a conocer los factores de corrección. Enviar consejos, sugerencias a recursos y páginas de interés y aclarar dudas sobre los contenidos y metodologías surgidas durante el desarrollo vía chat, e-mail o foro. Transmitir mensajes de apoyo que eviten la sensación de soledad, definir los trabajos grupales y las normas del grupo.

La evaluación permite valorar, corregir, remediar y orientar al estudiante durante el curso y en el menor tiempo posible. Las tareas de los alumnos se deben evaluar adecuándose a los criterios establecidos inicialmente asumiendo para ello un enfoque formativo.

La docencia en línea es demandante en tiempo y economía y se relaciona además con otros roles relacionados con lo social, administrativo y técnico. (Ryan *et al.*, 2000) Sin embargo el rol central implica tres etapas, según Barberà *et al* (2001, 2004), planificación para precisar el qué y el cómo de acuerdo a la intencionalidad compartida, intervención en el desarrollo para facilitar la intervención y la construcción del conocimiento y el cierre de la discusión, resumiendo los principales aportes, la metacognición de la construcción realizada que sirve para fijar el conocimiento, tomar conciencia del proceso y proyectar las próximas tareas educativas que serán ejecutadas.

## **Entornos o aulas virtuales, herramientas y recursos digitales**

Como en toda acción educativa el espacio y los recursos para el aprendizaje cobran vital importancia, en la educación en línea los espacios se diversifican en variados entornos digitales, al respecto la Fig. 1 nos muestra un panorama muy amplio.

Los entornos virtuales para el aprendizaje, denominados por Bello (2005) *aulas sin paredes* son espacios de intercambio social que dependen, como hemos señalado, de los dispositivos tecnológicos y del Internet. Se caracteriza, de acuerdo a este autor, por ser representacional no presencial, distal no proximal y multicrónica, depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción se tejen en una gran telaraña global que derrumba los recintos concebidos como espacios con un interior, una frontera y un límite exterior.

Las universidades apenas estaban siendo incorporadas al tránsito digital, las modalidades de enseñanza, pues siguen siendo frontales, transmisivas, poco flexibles, con fuertes preclusiones, alta dependencia de disciplinas estancas y poco uso de las TICs y de los recursos que ofrece. El COVID-19 ha interpelado a las universidades y en este sentido quedan planteados grandes desafíos ante el paso de las sociedades de la información a sociedades del conocimiento, más en materia educativa. (Boneu, 2007; Coll *et al*, 2007)

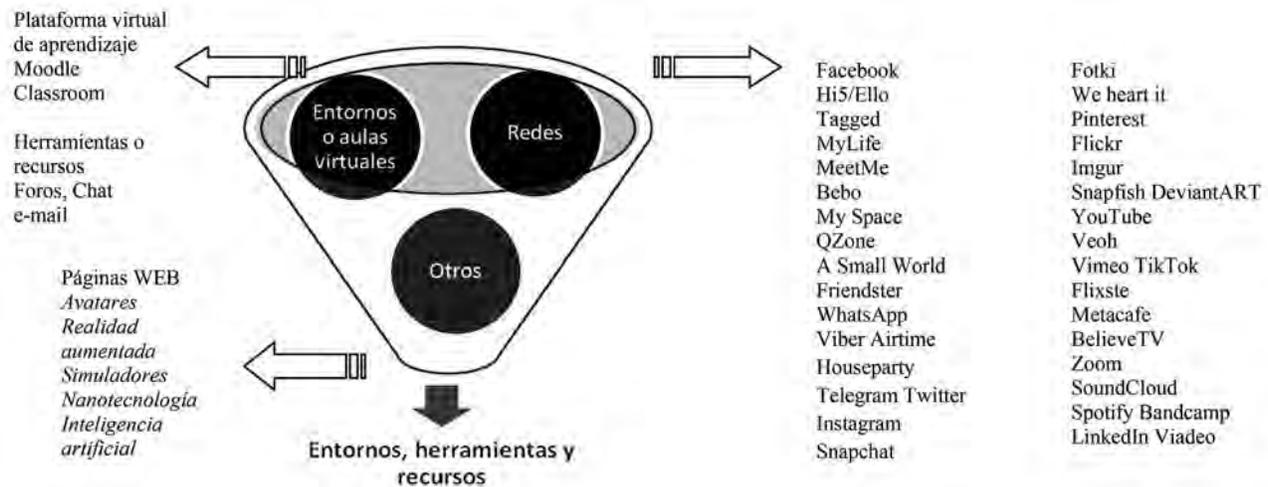


Fig. 1. Recursos disponibles en la web

Fuente: Barrios y Rubiano (2020)

Richard Barrios, Elisabel Rubiano. Las ciencias naturales y humanas mediadas por las TICs en el ámbito universitario

En Venezuela la profunda crisis política, social y económica si bien tiene asfixiadas a las universidades por la falta de actualización de presupuestos, el deterioro de las instalaciones tecnológicas, los frecuentes robos de los dispositivos electrónicos, del cableado y la fibra óptica, las fallas en los servicios de electricidad e Internet hacen la tarea aún mas cuesta arriba, sobre todo porque la comunicación de las autoridades universitarias con los organismos públicos que rigen los servicios públicos necesarios está rota, el diálogo no es posible y las alternativas que han tenido que buscar las universidades privadas por ejemplo para no desfallecer han sido negadas.

Esa hiperconectividad impone una realidad virtual que resulta en extremo adictiva, que nos desconecta y que resulta en una ficción que secuestra el tiempo creando una ilusión que termina en la nada, restándole tiempo al ser y al bien-estar. Sin embargo, contar con una educación pública y gratuita en Venezuela ha sido un logro histórico y cultural que brinda el derecho a la educación a esos pocos jóvenes que se han quedado en el país y a quienes debemos seguir formando. En este momento la disminución de la matrícula es eminente, los jóvenes han emigrado del país o a las universidades privadas por lo que estamos llamados a comportarnos en forma estoica y ejercer un papel histórico ante la grave situación que nos aqueja agravada aún más por la pandemia mundial.

El problema no solo radica en la situación que enfrentan los docentes universitarios y los estudiantes sino en la gran cantidad de entornos virtuales, herramientas y recursos que han surgido en esta desafiante revolución digital. El ejercicio de la docencia es un servicio magnánimo guiado por el principio ético de la beneficencia, razón por la cual consideramos útil presentar un breve panorama de los posibles recursos a los que pudiéramos echar mano para continuar defendiendo el derecho a la educación a pesar de todas las circunstancias.

La educación virtual obliga a modificar los métodos pedagógicos, aunque en esencia los procesos de planificación, motivación, mediación, monitoreo y evaluación sean los mismos, y a privilegiar el aprendizaje sobre la enseñanza. Contamos con una serie de recursos que permiten el manejo de documentos y la comunicación entre los participantes y el docente o tutor de la asignatura o unidad de formación pueden mediar el aprendizaje de los contenidos y la práctica de los mismos con el envío de archivos multimedia (imagen, texto, sonido y video). Los foros, además son una herramienta asincrónica que permite el desarrollo de debates y discusiones sobre un tema o un tópico en particular. A partir de un tópico inicial los participantes realizan sus intervenciones, las cuales pueden ser leídas por todos los integrantes del curso.

Chatear debe ser entendido como charlar y es una nueva relación establecida entre internautas que se basa en la comunicación sincrónica que establecen personas de un grupo conectados en tiempo real quienes pueden intercambiar sólo texto o texto y audio. Esta relación se da entre dos o más personas y las herramientas em-

pleadas privilegian el aprendizaje sobre la enseñanza y permiten que el estudiante pueda adaptarse a su estilo de aprendizaje preferido y mejorar así su rendimiento académico. Las tecnologías de la información tienen un gran potencial para el apoyo del aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento dependiendo del uso que se le dé.

El Internet está demostrando ser un recurso didáctico poderoso y muy flexible para profundizar y fijar el aprendizaje de los estudiantes y se proyecta como un instrumento privilegiado para el desarrollo de capacidades de investigación, comunicación y resolución de problemas en los jóvenes. Las TICs permiten la captura, transmisión y despliegue de datos e información digital. Los recursos, herramientas y aplicaciones permiten a los interesados la participación en foros y debates y la elaboración de proyectos, de trabajos prácticos y de juegos de simulación de roles.

## Mediación en las ciencias naturales y humanas

La *didáctica general* se conceptualiza alrededor de la tríada didáctica que, a su vez, contempla: el sujeto, el objeto de conocimiento y la acción pedagógica en una relación compleja y hologramática (Ver Fig. 2) en la que la parte contiene al todo, es decir cada uno contiene y toma en cuenta a los otros, por ejemplo, no se pueden considerar los elementos de la *acción pedagógica*, sin considerar al sujeto que aprende, protagonista del proceso que va con todo un mundo previo, un vida, unas emociones, una personalidad particular al hecho pedagógico, tampoco se puede dejar de considerar la particularidades del objeto de conocimiento, si las competencias son teóricas, prácticas o constitutivas al ser. Igualmente ocurre si se piensa en el *sujeto* o en el *objeto de estudio*, donde cada uno se encuentra implicado con el otro.

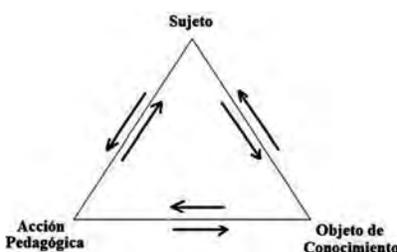


Fig. 2. Tríada didáctica.

Fuente: Barrios y Rubiano (2020)

Nos concentraremos en la acción pedagógica entendiéndose que en ella se contemplan las configuraciones propias de la enseñanza o mediación consciente, es decir, objetivos pedagógicos, perfiles de desarrollo aprendizaje, contenidos, modalidades de planificación, evaluación, espacios y recursos para el aprendizaje. Estas generalidades hemos visto que no cambian cuando se trata de la educación virtual, pero no bastan.

En las *didácticas específicas* se contempla la especificidad de los objetos de conocimiento o contenidos específicos y de los recursos a desarrollar para estas áreas. A partir de estos planteamientos se incorpora otra preocupación en el proceso de mediación de las TICs, en este momento de pandemia en el que la propuesta es una educación en línea exclusiva y generalizada, se plantea la interrogante: ¿Qué hacer en el caso de la educación física, la ejecución de las prácticas profesionales, las ciencias médicas, la odontología, la química, la biología, la matemáticas, la física? Para solucionar esta problemática se apela a la gran telaraña mundial llamada la Internet. Mediante el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje, que utiliza sus recursos para mediar los conceptos relacionados con los fenómenos propios de cada disciplina, ante estas especificidades es posible elaborar experiencias inimaginables, tales como, visita a fábricas y empresas, asistencia a exposiciones y a museos y complejos de interés científico y tecnológico, a parques tecnológicos, planificar actividades que permiten la realización de trabajos prácticos. Tal como lo plantea Cabero (2007), las TICs han proporcionado inestimables contribuciones como herramienta de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas;

entre los aportes podemos contar la posibilidad de realizar simulaciones de procesos y prácticas de laboratorio, auxiliar la modelización y representación gráfica de algunos fenómenos.

Para los que señalan que las ciencias humanas se pueden desarrollar de manera virtual, más que las ciencias naturales, es importante advertir que en la actualidad se admite con mayor confianza que las TICs pueden ser de gran utilidad al actuar como mediadoras entre los aprendices y los contenidos teóricos y prácticos, dado que facilitan el acceso a la información, permiten la presentación de la información en diferentes soportes y sistemas simbólicos y la construcción e interpretación de representaciones gráficas o el trabajo con sistemas expertos (Cabero, 2007). Las prácticas de laboratorio pueden desarrollarse de dos maneras: una en la que el estudiante esté en contacto físico con la experiencia y pueda manipular los elementos, dispositivos e instrumentales requeridos para cada experimento y la otra, en la que hace uso de un laboratorio virtual utilizando simulaciones interactivas programadas con el empleo de las PC's.

Otra reflexión importante es que las TICs pueden propiciar, también en este campo, aprendizajes dados en forma *individual o autónoma, tutorial y colaborativa*. La *individual* ocurre cuando los participantes realizan, la revisión y exploración del ambiente virtual de aprendizaje en forma autogestionada. La *tutorial* se da cuando los participantes del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) participan, mediante el chat, en los foros, envío de correos, etc., manifiestan sus inquietudes mediante acciones que se realizan en la sesión satelital. Los profesores tutores, además, realizan la asesoría y el monitoreo para asegurarse que el estudiante cumpla con sus actividades de aprendizaje lo que comúnmente puede ocurrir de manera presencial o asincrónica a través de la Internet.

Finalmente, los estudiantes trabajan en forma colaborativa e interaccionan dependiendo uno del otro en una interdependencia dirigida a alcanzar un logro pedagógico. También es importante tomar en cuenta que el aprendizaje colaborativo tiene un espacio y un tiempo para llevarse a cabo, aunque están apareciendo diversas aplicaciones que permiten los encuentros grupales y el ingreso a grupos o a reuniones. (Boneu, 2007)

En el caso de las ciencias naturales el proceso implica adquirir conocimientos científicos relacionados con hechos o fenómenos naturales, conocer sus causas y establecer las relaciones con otros fenómenos, construyendo representaciones del mundo natural y artificial. Esta representación del mundo le permite evaluar situaciones donde la aplicación de la ciencia y la tecnología se encuentran en debate, para construir argumentos que les permita participar, deliberar y tomar decisiones en asuntos personales y públicos, mejorando su calidad de vida, así como conservar el ambiente.

En el caso de la enseñanza de la física, a manera de ejemplo, el Moodle, permite instalar programas en un servidor local, que permiten, crear sesiones de chat, crear foros, realizar el seguimiento de los mismos, monitorear las actividades propuestas mediante la interacción docente-estudiante en forma sincrónica o asincrónica, creando ambientes dinámicos de aprendizaje (Palmer y Cebrián, 2008). Los programas de simulación permiten estudiar en forma dinámica situaciones del entorno real, proporcionando una representación dinámica del funcionamiento de un sistema determinado, por lo que tienen cada vez más importancia en la enseñanza de la física o la tecnología, ya que permiten visualizar el desarrollo de procesos simples o complejos, mostrando la evolución del sistema representado y la interacción entre los diversos elementos que lo integran o al menos algunas consecuencias de tales interacciones. (León y Pontes, 2002). Otra opción son los ejercicios interactivos, los cuales permiten poner en práctica los conocimientos teóricos expuestos en el desarrollo conceptual, el término interactividad viene dado por el hecho de que este tipo de ejercicios involucra procesos de retroalimentación automáticos dados por el aula virtual, en los que el alumno puede obtener respuestas a medida que practica los contenidos aprendidos.

Hasta este momento, la relación descrita por la triada didáctica ha modelado de manera considerablemente exitosa la relación [Sujeto Estudiante] [Objeto de Conocimiento] – [Acción Pedagógica] sin tomar en cuenta la existencia de la Internet. Este modelo pudo soportar, hasta ahora, una estructura en la que los tres componentes podían estar presentes en forma sincrónica. Sin embargo, las nuevas condiciones sobrevenidas a las cuales estamos expuestos nos están obligando a reformular el modelo trídico y a plantear un nuevo modelo pedagógico nucleado en la Internet. Si analizamos la nueva actualidad docente veremos que el docente esta-

blece la relación pedagógica con el sujeto siguiendo el nuevo camino: [Sujeto Docente] – [Internet]- [Sujeto Estudiante] (ver Figura 3), pero previamente definió el objeto de conocimiento siguiendo el camino [Sujeto Docente] – [Internet] – [Objeto de Conocimiento] aunque debió definir previamente la acción pedagógica a ser aplicada siguiendo el camino [Sujeto Docente] – [Internet] – [Acción Pedagógica] (Ver Fig. 3). Esta nueva estructura ofrece, sin embargo, una cantidad numerosa de caminos posibles aplicables en esta nueva realidad. Alcanzamos a considerar otros caminos posibles por ejemplo, la posibilidad de que un [Sujeto Estudiante] se apodere del [Objeto de Conocimiento] siguiendo el camino [Sujeto Estudiante] – [Internet] – [Objeto de Conocimiento] o que el [Sujeto Estudiante] mismo logre conocer y estudiar ya no el [Objeto de Conocimiento] sino ser el mismo capaz de considerar y estudiar la [Acción Pedagógica] misma siguiendo el camino [Sujeto Estudiante] – [Internet] – [Acción Pedagógica]. Son numerosas las viabilidades que aquí están presentes.

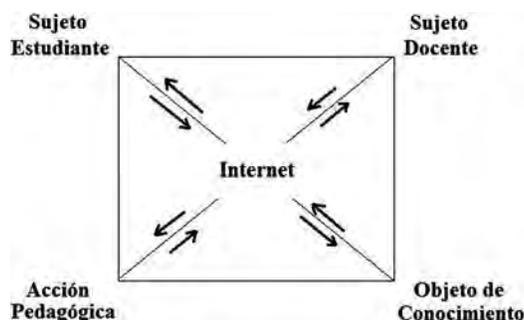


Fig. 3. Modelo actualizado de la acción docente

Fuente: Barrios y Rubiano (2020)

## Consideraciones finales

Mediante la utilización de las TICs, se permite el desarrollo del aprendizaje significativo en los educandos, por ser partícipes del proceso de adquisición del conocimiento y por confrontar en forma individual los nuevos conceptos con sus ideas previas. Esta idea es una invariante sea cual sea el objeto de conocimiento. En este tiempo de pandemia iniciamos este trabajo preguntándonos ¿El ideario planteado para una educación universitaria presencial, es posible lograrlo en la virtualidad? Después del recorrido cabría preguntarse sí en este momento es ese el ideario el que demanda la sociedad. ¿Qué desafíos plantea la educación virtual? y ¿cuáles se generan en tiempos de pandemia? La educación virtual tiene desventajas, pero también ofrece ventajas que no tiene la presencialidad; ésta también tiene particularidades que no las ofrece la virtualidad. El asunto es que, en tiempos de pandemia o no, el derecho a la educación no se puede suspender. Es un derecho inalienable, ese al menos ha sido el discurso que llevamos tiempo defendiendo y que ahora nos toca asumir.

Planteamos al inicio la tesis de que la enseñanza, sea de las ciencias naturales o humanas, depende de un sinfín de factores que no son generalizables porque responden a realidades particulares, pero hay invariantes en la mediación de aprendizajes a considerar en todo hecho educativo y la mediación en cualquiera de los casos es posible con la virtualidad.

Frente al reto de obtener un impacto significativo en la educación mediada por las TICs, se podría pensar que se debe dar un giro total a las estrategias que hemos utilizado tradicionalmente para promover la apropiación de los aprendizajes. Resulta evidente a través de esta reseña, que las estrategias utilizadas por los docentes durante años son fácilmente adaptables a las herramientas y recursos que ofrecen las TICs, es necesario que el docente asuma un nuevo rol en la plataforma virtual para programar, monitorear, tutorar, motivar y evaluar. Debe tener apertura para aprender del nuevo entorno, donde muchas veces sus estudiantes serán los expertos. Enfrentar con profesionalismo estos retos es lo que podemos llamar el legítimo compromiso de cada docente con la educación actual. Mantener o mejorar la calidad de la educación en entornos virtuales es un aspecto que no debemos descuidar, por lo tanto, no se puede pretender únicamente trasladar a la plataforma virtual los materiales y actividades que se utilizaban en el aula presencial, sino que debemos desarrollar apo-

Los multimedia que integren audio, imagen, texto y si es posible, que sean interactivas, así como actividades que promuevan el aprendizaje colaborativo mediante el empleo de herramientas lúdicas, la elaboración de trabajos cuya finalidad sea el desarrollo del pensamiento crítico y el debate, debido a que es necesario atraer al estudiante a este entorno, darle las herramientas y guías necesarias para que desarrolle las actividades que les sean planteadas y para que alcance exitosamente las metas propuestas.

Es importante aclarar que las estrategias didácticas por sí solas no generan conocimiento y la plataforma virtual por sí sola no crea un espacio atractivo de aprendizaje, lo que hace la diferencia es la presencia de un facilitador que medie las temáticas de un curso con estrategias didácticas creativas y que use, eficientemente, las herramientas que ofrece la plataforma. De esta forma, el docente generará un verdadero cambio en el aprendizaje apoyado en entornos virtuales. Otro aspecto importante es que el éxito de una actividad en un entorno virtual depende en gran parte de los participantes, por lo tanto, no hay una estrategia didáctica 100% infalible, sino que se deben valorar las características del grupo para decidir así cuál es la que responde mejor a nuestras necesidades.

La educación está enfrentando situaciones nuevas, un proceso de desarrollo sostenido en el uso de las TICs, para la creación de entornos de aprendizaje que mejoren la calidad y las oportunidades educativas en el marco de una realidad intercultural, facilitando el desarrollo de capacidades y el logro de las competencias exigidas por la sociedad contemporánea favoreciendo el aprendizaje autónomo, colaborativo, equitativo y democrático.

Dos desafíos se plantean en relación al tema de este tránsito hacia lo digital en el ámbito universitario: El primero, se relaciona con la necesidad de resolver los problemas del suministro de electricidad, la accesibilidad a los servidores de Internet y la adquisición de dispositivos tecnológicos. Reclamar políticas públicas que intenten resolver el problema del acceso a las redes, y los problemas relacionados con la dotación física. El segundo se refiere a la disposición y capacitación docente bajo el entendido de que comprender lo digital pasa por comprender un nuevo modo de pensar y por lo tanto la programación consciente tiene el reto de incorporar lo multimediático, lo hipertextual y lo multisincrónico. Finalmente podemos decir que la docencia actual no se puede concebir sin la inclusión del factor Internet en la nueva concepción del concepto de educación en cualquiera de sus niveles y de las disciplinas. ©

---

**Richard Alfredo Barrios.** Candidato a Doctor en Bioingeniería y Física Médica. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada. Granada-España. Magíster en Ingeniería Eléctrica. Procesamiento Digital de Imágenes. Área de Postgrado. Facultad de Ingeniería. Escuela de Ingeniería Eléctrica. Universidad de Carabobo. U.C. Venezuela. Licenciado en Física. Dpto. de Física. Universidad de los Andes. U.L.A Venezuela. Profesor Asociado Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias. Coordinador Académico Departamento de Física. FACYT UC.

**Elisabel Rubiano Albornoz.** Doctora en Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales (UC) Magíster en Lectura y Escritura (ULA). Especialista Infancias y Juventudes (CLAC-SO). Licenciada en Educación. Mención Dificultades de Aprendizaje Acreditada como investigadora PEII Nivel C. ONCTI-UC. Orden Arturo Michelena y Orden Francisco Triana. Profesora Titular Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad.

---

## Referencias bibliográficas

- Barberà, E y Badia, A. (2004) *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. A. Machado.
- Barberà, E. (Coord), Badia, A. y Momino, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. ICE-Horsor.
- Bello Díaz, R., (2005) *Educación Virtual: Aulas sin Paredes*. Disponible en <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>
- Boneu, J., (2007) Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (1), UOC 36-47. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v4n1-boneu.html>
- Caballero, S., (2000) *Las organizaciones emergentes que surgen en el ciberespacio, a la luz de un enfoque transdisciplinario*. CENDES/UCV.
- Caballero, S., (2011) *Educación en clave X.0. La Transpedagogía: una Estrategia para el Desarrollo*. Caracas: TEBAS.UCV. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/79693317/Libro-Educacion-en-Clave-X-0-Sybil-Caballero>
- Cabero, J. (2007). Las Tics en la enseñanza de la Química: aportaciones desde la Tecnología Educativa, en BODALO, A. y otros (eds.) (2007): *Química: vida y progreso*, Asociación de químicos de Murcia, Universidad de Sevilla.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T., (2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, [en línea], 2007, Vol. 38, Núm. 3, p. 377-00, Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/76571>
- Díaz J. (2020) *¿La pandemia educativa o la educación pandemia?* Disponible en <https://go.shr.lc/3ada3tN>
- Esté, A., (2004) *Educación para la dignidad*. Editorial Tropycos.
- Feixa, C. (2000). Generación @. La juventud en la era digital. *Nómadas*, 13, 76-91. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264007>.
- Feixa, C., Fernández, A., y Figueras, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2016000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2016000100007)
- Frías, Y., (2007). *Una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial en la UPR*. Tesis en opción al título de Dra. en Ciencias Pedagógicas. Disponible en <https://core.ac.uk/reader/53027600>
- Gallar, Y., Rodríguez, I. y Barrios, E., (2015) La mediación con las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643 Vol. VI. Año 2015. Número 6 (Especial), Diciembre.
- León y Pontes (2002), Análisis crítico de las aplicaciones de las nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en la formación científica de 46 Ingenieros, escuela politécnica superior de la universidad de córdoba, Disponible en <http://www.upc.es/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicaciones/211.pdf>
- Lima Montenegro, S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. Curso 67. La Habana: Pedagogía 2005.
- Palmer y Cebrián (2008) Uso de moodle en física y química de eso y bachillerato, Instituto de Educación Secundaria La Hoya de Buñol, Disponible en <https://docplayer.es/8659763-Uso-de-moodle-en-fisica-y-quimica-de-eso-y-bachillerato.html>
- Piscitellir, A. (2006) Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? ENERO-MARZO 2006, VOL. 11, NÚM. 28, PP. 179-185

- Rogero-García, Jesús (2020). *La ficción de educar a distancia*. Revista de Sociología de la Educación-RA-SE, ISSN-e 2605-1923. Vol. 13, núm. 2, 2020. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384621> [Consulta: 25 de febrero 2020]
- Rondón Albornoz, Noris (2020) Pandemia global. Cuarentena de la angustia. En EDUCERE - Dossier - Covid-19 - ISSN: 1316-4910 - Año 25 - Nº 80 - Enero - Abril 2021 / 251 - 257
- Rubiano Albornoz, E (2020). Rutas de las historias del lenguaje. Malta: YOI. Disponible en <https://yoinviertoenti.com/rutas-de-las-historias-del-lenguaje/>
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.
- Torres Meza, Jhon Walter (2020) La peste, el estanque de Narciso y la posibilidad del ser poético. En EDUCERE - Dossier - Covid-19 - ISSN: 1316-4910 - Año 25 - Nº 80 - Enero - Abril 2021 / 111 - 115
- UNESCO (1998). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*. Disponible en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO (2015). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Resultados del Foro Mundial sobre la Educación de 2015*. Disponible en [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/world\\_conference\\_on\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_ca/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/world_conference_on_education_for_sustainable_development_ca/)
- Vigotsky, S.L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

# Aproximaciones al pragmatismo en la educación mexicana en el contexto de la globalización



*Approaches to pragmatism in Mexican education in the context of globalization*

**Carlos Eduardo Massé Narváez**

<https://orcid.org/0000-0002-0006-697X>

id: D-8233-2016

[edymaster.last@gmail.com](mailto:edymaster.last@gmail.com)

Teléfono de contacto: +52 722 396 63 89

Centro de Investigación Multidisciplinar en Educación

Universidad Autónoma del estado de México (UAEM)

Toluca estado de México. México



Fecha de recepción: 22/08/2029

Fecha de envío al árbitro: 28/08/2020

Fecha de aprobación: 27/09/2020

## Resumen

Partimos de un proemio en el que problematizamos a la educación en México, para posteriormente exponer el asunto de la globalización como el contexto en el cual ubicamos a la problemática. Enseguida pasamos al análisis del pragmatismo utilitarista o, el uso de los medios más perversos para empoderarse de la sociedad, dominarla, dirigirla y servirse de ella. Enseguida abordamos el problema del pragmatismo en la educación en general y universitaria en particular. Para pasar a abordar los temas de cómo ubicar al pragmatismo en la educación, en el umbral de la posmodernidad y a los sistemas educativos.

**Palabras clave:** Globalización económica, pragmatismo, educación.

## Abstrac

We start from an introduction in which we problematize education in Mexico, to later expose the issue of globalization as the context in which we place the problem. We then move on to the analysis of utilitarian pragmatism or, the use of the most perverse means to empower society, dominate it, direct it and make use of it. Then we address the problem of pragmatism in education in general and university in particular. To go on to address the issues of how to place pragmatism in education, on the threshold of postmodernity and the educational systems.

**Keywords:** Economic globalization, pragmatism, education.

Author's translation.

## Introducción

---

La situación de la educación contemporánea es paradójica; se le exige respuesta ante una sociedad cada vez más cambiante, volátil, informatizada e hipercomunicada, determinada y determinándose por y con el sistema capitalista. La escuela y la universidad como formas de la educación en su versión y estructura *moderna* (patrimonialista, vertical y anti democrática (al menos en México); no responden —porque ya estamos en 2020 en la postmodernidad—; a los “desafíos y retos” que le presentan gobernantes, empresarios y comunidad educativa.

Este impacto sobre la institución educativa proviene en gran medida: de las transformaciones en el orden político, social y cultural del capitalismo *neoliberal*; de las pretensiones de los discursos económicos de ser “fundantes” de toda la realidad; de la incursión de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo y las diversas interacciones sociales; y el desplazamiento de la crítica en beneficio de los nuevos discursos sobre lo social que conciben a la educación como un servicio que vender y al saber, como una mercancía. Este fenómeno político, económico y social exige nuevas formas de constitución de los sujetos contemporáneos. Las instituciones dedicadas a la educación se ven obligadas a reconfigurar sus prácticas en torno al “modelo” centrado en los aprendizajes, las competencias, el capital humano, y la adecuación de ciertos saberes que permiten leer los códigos contemporáneos y construir acciones de movilidad en el nuevo esquema laboral propuesto.

Los argumentos presentados nos plantean las siguientes preguntas: ¿Responde la educación en sus diversas formas a las necesidades y prioridades de los diversos sujetos contemporáneos? ¿Las instituciones educativas tanto de formación básica y media, como superior, son pertinentes con el desarrollo de la sociedad actual, heterogénea como nunca antes la ciencia y si los son; pertinentes para quién o quiénes? ¿Las diversas crisis sociales, éticas, políticas han sido interpretadas y resignificadas pertinentemente por la investigación y el conocimiento pedagógico? ¿Los maestros del siglo XXI están en un proceso formativo que les permite pensar y actuar pertinentemente desde su profesión? ¿Cuál es la función de la escuela formal y de la Universidad hoy? ¿Cómo comprender otras formas de educación que permean las realidades contemporáneas? En este marco de reflexión presentamos este trabajo para que los maestros, maestras, investigadores (as) que lo deseen podamos dialogar, interactuar y discutir —tanto con nosotros, como con los autores a quienes citamos *redefiniendo, resignificando*, nuestro esquema teórico referencial y sobre todo con alumnos para impedir que la diferencia generacional mute el diálogo—, con el problema que acompaña siempre a estas propuestas frente a la autoridad burocrática universitaria, que se mueven en lo dado, en lo pre escrito, en lo normado; por lo que no pueden entender lo que está dándose, lo está en proceso, deviene y no está acabado en los avances en investigación y alternativas que hacen posible mediante la ciencia básica, que la educación rompa ese esquema instrumental y academicista que en el último tiempo se le ha querido asignar. En esta ocasión el tema aborda problemáticas investigativas y pedagógicas en torno a la educación en el siglo XXI, planteando los temas del Ser, el Saber y la Producción de conocimiento educativo en la incertidumbre y el caos (que es la época que estamos viviendo).

### 1. La Globalización

---

Metafóricamente hablando, en la época de la globalización (a partir del último cuarto del siglo pasado) el mundo empezó a ser llamado “aldea global”, “fábrica global”, “tierra patria”, “nave espacial”, “nueva división internacional del trabajo”. Éstas y otras expresiones, que son metáforas acuñadas con originalidad, se han derivado de reflexiones que dieron paso a libros filosóficos, artísticos y científicos. (Ianni: 1996).

Cada expresión abre la puerta a espacios concretos de la reflexión, suscitando enfoques diversos de análisis y priorizando aspectos económicos, políticos, culturales, técnico-científicos, geopolíticos, históricos, etcétera, etc. En nuestra opinión y en la de muchas personas, no habría que creer, sin más, que la globalización da paso a una armonía entre las naciones. El vínculo económico mundial no está por supuesto exento, ni de debate político ni de relaciones de dominación. El desarrollo de la ciencia y de la técnica han sentado su predominio, desde que se convierten en instrumentos para el progreso de las naciones que más las han desarrollado. “[...] es evidente que los países llamados “en desarrollo” ahora están ofreciendo espacios para la manufactura lucrativa de productos electrónicos y nuevas tecnologías destinados al mercado mundial en escala creciente” (Fröbel, Heinrichs, & Kreye, 1980, p.13).

Vista así, la globalización es:

[...] la realidad de la fábrica de la sociedad global, altamente determinada por las exigencias de la reproducción ampliada del capital. En el ámbito de la globalización, a veces se revelan transparentes e inexorables los procesos de concentración y centralización del capital, y se articulan empresas y mercados, fuerzas productivas y centros decisorios, alianzas estratégicas y planificación de corporaciones (Ianni, 1996, p.7).

Con respecto a nuestra problemática, en la globalización la mercancía más valiosa es el conocimiento y para nuestro tema es, conocer y comprender las causas de los problemas educativos, los que contienen a su vez las prácticas de la interacción social en su especificidad, así como la apropiación de ese mismo conocimiento a través de la investigación educativa (Massé, 2009). Un ejemplo de la importancia que el conocimiento en general tiene en el actual contexto de la globalización compleja, es el de que, las empresas de los países más adelantados tienen como prioridad aplicar lo que se llama “*capitalismo por despojo*”. Bajo esa trama internacional consensuada desde “el Norte” los recursos naturales “del Sur”, son expoliados por encima de sus constituciones políticas (porque sus aliados, los empresarios-políticos locales, son igualmente voraces para acumular riqueza, cediendo y negociando con las corporaciones extranjeras, reformas a las constituciones locales. La soberanía hoy es sólo un término del discurso político de los países también llamados por el Norte: perdedores o tercermundistas. Si un científico/turista viene a algún país de Latinoamérica y descubre propiedades de una planta, regresa a su país y la patenta en el marco internacional de la propiedad intelectual. Con ello no sólo protege su “derecho” por descubrir dichas propiedades, sino que “ataja” cualquier intento de patente de un descubrimiento por algún científico “nacional” local; pues aquél está protegido por normas internacionales, de las que éste probablemente no sepa que existen.

En ese sentido, el valor del conocimiento se eleva geoméricamente con dicha normatividad y la brecha entre el Norte y el Sur (entre países ricos y países pobres) se ensancha, a la vez que la cadena de la estructura de la dominación (léase deudas externas e internas) se fortalece y se eterniza. A la vez, se produce y actualiza constantemente un doble discurso; por una parte, se bombardea desde el gran poder de la publicidad televisora mundial, las necesidades de los seres humanos de asumir los nuevos y sacros valores de la tecnología postmoderna. La que ha generado, según Lipovestky (2003) ha llamado “la era del vacío” o el triunfo de la individualidad como valor supremo. Valor que precede al logro de la obtención del dinero para el consumo (superfluo). Esto hasta antes de la pandemia por coronavirus en el mundo a partir de febrero pasado. Sin embargo, lo queda intacta es la cadena de la deuda externa.

La tiranía mundial capitalista, corporativa, dueña de las decisiones de la mayoría de los políticos de los países dependientes, conformada por su alianza con las entidades financieras internacionales, someten a su paso a los gobiernos de los estados del Sur, cuyos gobernantes en turno han claudicado ya a enfrentar a este gran poder, se han separado de la población a la que dicen “representar” y solo ven por sus intereses familiares y de grupo o partido político; actúan como gerentes de empresas que se prestan a dar informes a los que podríamos llamar –“accionistas” dueños del mundo– de esta nueva tiranía mundial llamada eufemísticamente globalización. También la realidad actual, está sufriendo un flagelo más con la aparición de la pandemia pues la necesidad del uso de la cuarentena o confinamiento para frenar los contagios y las muertes por esta nueva calamidad mundial, creemos que afectará mayormente a los países más pobres como México.

Por todo ello, esta realidad tan pauperizada para quienes se, nos, ubicamos en *el Sur*, en donde también hay una enorme brecha local, nacional, entre ricos, clases medias (en vías de pauperización) y los más pauperizados, marginados y excluidos del sistema. El cual ha acotado paulatinamente los espacios de inclusión. Si antes no había espacios educativos ni laborales para todos, hoy los que tuvieron acceso son despedidos por las empresas, aunque en México, es justo decirlo, se están haciendo enormes esfuerzos con base en una política de austeridad del gobierno y, lucha anticorrupción sin precedentes (en donde la actuación de la derecha es de golpeteo y crítica constante a través de la desinformación; porque la pobreza solo se simulaba combatir, porque era rentable políticamente en algunos estados sureños, en donde las dictaduras nacionales (antes llamadas oligarquías), hoy se sustentan en su mayoría en regímenes aparentemente democráticos pues en el trasfondo lo que ha surgido, es una *partidocracia* o *Estado de partidos* (contra los que está luchando el actual gobierno con iniciativas de leyes ya aprobadas contra la corrupción electoral); aliada al gran poder financiero internacional, al menos en México hasta antes de la llegada del actual presidente de la República Andrés Manuel López Obrador.

### 1.1. Las universidades públicas

Lo peor de todo es que, en este contexto los que fueron bastiones de vanguardia nacionalista –las universidades públicas–, han devenido sometidas a su vez a la lógica del capital en la esfera del conocimiento a través del discurso **pragmático**: eficientista, productivo, competitivo y utilitarista. Sometidas no sería el término más adecuado porque los universitarios, de los últimos casi 40 años, criticamos al neoliberalismo pero nos beneficiamos penosamente de él, con los conocidos bonos a la productividad, etc. Penosamente por dos razones al menos: porque para obtener dichos bonos nos sobre-explotamos y, porque otros trabajadores no tuvieron esa posibilidad. Este es un tema de muchos más factores a discutir, pero aquí no es el espacio para hacerlo.

Sin embargo, también hay que decirlo, para “vivir como ricos, tuvimos que trabajar como esclavos, todo en aras de dos objetivos; 1) elevar el consumo de necesidades creadas por el capital, para hacernos creer que la “american why of life”); y 2) elevar también los dígitos de la producción que pudiese valorar más a las instituciones y, o, estas justificaban demandar mayores presupuestos; mientras la población en general alcanzó cifras vergonzosas de desigualdad, marginalidad, pobreza y pobreza extrema.

“El mito de la mundialización”, como lo plantea Bourdieu, citado en Araujo (1999), se manifiesta como discurso de ciertos sectores de poder, que legitimaban como inevitable el avance de la globalización. Éste, deja al Estado moderno cada vez más atrapado en las redes de interconexión mundial permeabilizado por fuerzas supranacionales, intergubernamentales y transnacionales, aunque todo ello no significa la presencia de un Estado mundial, ni tampoco la constitución de una sociedad mundial, sino la difusión de un capitalismo globalmente desorganizado, regido por las reglas de la competencia del mercado (Beck, 2000).

Viendo el asunto desde una situación de dominación y conflicto, se observa la realidad como una dinámica de tensión entre la hegemonía y sus víctimas. Aquí la globalización es vista como expresión de los intereses de grupos transnacionales que encuentran en los organismos multilaterales a sus representantes para la imposición de políticas públicas, incluyendo las indigenistas, que aumentan la desigualdad y la explotación. En este trabajo nos oponemos y rechazamos el uso de términos como *competitividad*, *flexibilización*, o *sistemas de evaluación de aprendizajes estandarizados*, a los que se considera funcionales al modelo globalizador neoliberal.

En esta perspectiva *ad hoc* al sistema se afirma, que la globalización expresa en nuestro tiempo “la necesidad expansionista de la sociedad burguesa”, manifestada primero en el colonialismo y luego en el imperialismo (Chomsky & Dieterich, 1996, p.60). En un ataque a la aplicación en América Latina de las anteriores concepciones, los autores señalan que: “es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia”, como la deuda externa, la corrupción de las elites, el proteccionismo del primer mundo, la pobreza y extrema desigualdad, etcétera: (Chomsky & Dieterich, 1996, p.80). No obstante, en efecto, aquí consideramos que, al interior de los sistemas educativos nacionales el pragmatismo se filtró e

insufló sus valores, los que, de la mano con perspectivas como la de coste beneficio, abonan con valores del mercado a una educación que se quisiera humanista, ética y ecológica.

## 1.2. El pragmatismo

Una muestra de los antecedentes del pragmatismo en México, se lo debemos a Guevara Niebla (2001) entre otros, quien apuntó:

Los bisoños liberales mexicanos buscaron fórmulas pedagógicas para su proyecto en Europa y creyeron encontrarlas, primero, en el modelo del inglés Lancaster; luego, en algunos mentores españoles de tendencia laica; finalmente, en el positivismo francés que introdujo en México en 1867 el célebre maestro Gabino Barreda (1818-1881). A fines del siglo XIX, en el marco de la paz porfiriana, México vivió una Edad de Oro en educación y obras pedagógicas de diverso origen proliferaron en el país. Esa diversificación de influencias fue, probablemente, del desarrollo general de las naciones y del exitoso movimiento pedagógico internacional de la Escuela Nueva.

Se preveía que la educación en México podría haberse constituido enriquecedoramente con bastantes y diversas bases pedagógicas con la llegada de pedagogos europeos y norteamericanos, por ejemplo, el alemán Friedrich Froebel y el estadounidense John Dewey. Pero la Revolución mexicana de 1910 clausuró ese auge pedagógico. No obstante, en tal momento, uno de los primeros docentes que había ido a los EEUU, y se nutrió del pragmatismo fue don Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, quien llegó a suceder a Vasconcelos en esa época, pero este vínculo académico se vio restringido por circunstancias inopinadas.

Primero, por el estallido de la Revolución y el surgimiento de vigorosos sentimientos nacionalistas entre la población y, segundo, por la creciente influencia en México y América Latina del movimiento cultural que se conoció como el Arielismo.

El arielismo sostenía Según Gevara Niebla (Op. Cit.) que:

la cultura estaba dividida en dos campos antagónicos: 1) el campo de la cultura anglosajona, materialista, pragmática, todo el tiempo interesada, que tendía a conquistar una posición hegemónica en América Latina a través de las acciones imperialistas de Estados Unidos. Esta modalidad cultural fue representada por Rodó con la imagen de Calibán, esclavo negro de aspecto monstruoso que es personaje en La Tempestad de Shakespeare. 2) El otro campo, que Rodó identificaba como el nuestro (latinoamericano), era la cultura mediterránea, grecolatina, cultura espiritual, libre y desinteresada.

Lo que hasta aquí hemos esbozado, más allá de apoyar la hipótesis implícita en este trabajo de que: el pragmatismo fue y es dañino para los sistemas educativos (faltó decirlo antes), en la medida de que sus valores conllevan el uso de la acción, lo cual no es maligno, pero se sustenta en un individualismo implícito aunque no necesariamente explícito que a la postre se introduce como un valor que va en contra de la solidaridad social que, no contribuye a la formación de un mejor ciudadano.

Pero también nos muestra la gran complejidad que nos enseña el autor que venimos citando, ya que nos re-ubica a reconocer y practicar una modestia intelectual que, conlleve a que los ensayos que hacemos, sirvan para su socialización, más que para pretender que sean investigaciones propiamente dichas, sino aproximaciones a las problemáticas que abordamos.

Una muestra de la complejidad del tema la obtenemos del mismo Guevara Niebla cuando señala que:

No obstante, en la práctica escolar real de México, la influencia del pedagogo estadounidense John Dewey, sus ideas se afirmaron en la escuela rural mexicana y muchas de sus recomendaciones fueron adoptadas por los maestros rurales (la "parcela escolar" todavía existente es un ejemplo vivo de pedagogía deweyana). John Dewey, en persona, visitó México en 1925 y 1935 y tuvo expresiones muy elogiosas para las realizaciones de la escuela rural de México. El triunfo posterior de las tendencias socialistas frenó la influencia de esta corriente que tratamos de ubicar dentro del sistema educativo mexicano que, como estos

valiosos antecedentes nos permiten ver no penetraron en la base del sistema, sino que, este esta conformado históricamente con numerosos vuelcos de una corriente pedagógica a otra.

Lo que nos interesa en este modesto trabajo, es divulgar la idea de que el pragmatismo posterior en los mismos EEUU, se desarrollo en sus universidades en el espíritu de las escuelas de negocios y ello influencio a los estudiantes mexicanos de postgrado que fueron a terminar de formarse, a “especializarse allá”; quedando por analizar en qué instituciones privadas se adopto en sus programas, la perspectiva pragmatista de las escuelas de negocios estadounidenses. Por ello, pasamos enseguida a abordar el asunto planteado.

Consideramos que el discurso político administrativo de la tecnocracia mexicana, hace años se invocaba al pragmatismo. La palabra pragmatismo proviene del vocablo griego *pragma* que significa “hecho” o “acto”; su concepción de base es que sólo es verdadero aquello que funciona, enfocándose así en el mundo real objetivo) como la mejor fórmula para el cumplimiento de metas gubernamentales y empresariales, ignorándose que el pragmatismo constituye un modo de razonamiento y acción que caracteriza la historia contemporánea norteamericana, de manera sumamente irregular y con altos costos políticos, intelectuales y morales, particularmente dirigido hacia el exterior.

El pragmatismo constituye una visión del mundo propia de un país cuya hegemonía se vuelve global, que pretende establecerse –y lo hace– como una *civilización universal*. La aristocracia intelectual de la Universidad de Harvard sirvió de medio institucional para insertar la visión empresarial básica en todas las disciplinas sociales y también en la filosofía (Orozco & Guerrero, 1997).

A partir de los poderosos departamentos de negocios, derecho, economía, gobierno y filosofía de Harvard, varias generaciones de universitarios, que luego fueron muy influyentes, se educaron de acuerdo con esa visión empresarial del mundo. Vale anotar que, a través de Jhon Dewey y Sidney Hook, el pragmatismo se extendió a otros ámbitos universitarios (Chicago y New York) y se filtró hacia otras concepciones ideológicas como las del socialismo democrático, etc. (Orozco & Guerrero, 1997).

En el plano internacional, tuvo sus cultores en Europa, con M. Weber en Alemania, en Francia con G. Sorel, en Italia con B. Mussolini. En A. Latina, en Argentina y México en los años cuarenta del siglo pasado, penetraron las obras de William James y Jhon Dewey circulando en versiones castellanas, pero fueron consideradas como novedades educativas por el desconocimiento de la historia de la educación en México (Ibidem.) *como lo acabamos de ver*. En México no obstante la generación que conoció estas obras, y las siguientes generaciones, se inclinaron más por las tradiciones europeas que por las novedades norteamericanas. Por ello, el impacto del pragmatismo no se dio en México significativamente, sino hasta los años ochenta y siguientes, sobre todo con base en la obra de M. Weber y sus epígonos, quienes más tarde se adhirieron e impulsaron el pragmatismo implícito en la falacia de las *políticas públicas*, como disciplina que pretende sea posible que, las decisiones de política pública sean hechas en co-participación entre los gobiernos y sus ciudadanos. Decimos que es una falacia porque no creemos que existan países (aunque podría haberlos) que lleven a la práctica dicha propuesta.

Ya no se trata sólo de hablar de la Ciencia de la Política: hay una corriente académica que nos habla de las ciencias de las políticas, la que en la actualidad conocemos como *políticas públicas*. El conocimiento comprende el proceso de toma de decisiones y es de ahí de donde se llevan a cabo las políticas, como lo menciona el autor Harold Lasswell, “En parte las ciencias políticas buscan tener siempre la distinción entre lo que verdaderamente importa para lo público y civil”. (1994). Pero aquí preguntamos al pragmatismo, ¿quiénes deciden, lo que *verdaderamente importa*?

Ahora bien, al parecer hacia el inicio de los años de 1990, no existía un estudio sistemático sobre el *pragmatismo* como la versión original de la llamada *postmodernidad* y su impacto a lo largo de las disciplinas sociales y humanistas. El término de pragmatismo también ha sido descuidado e indiscriminadamente utilizado. Las referencias a él habían sido de carácter histórico y se le consideraba una filosofía que no tenía correspondencia ni con la tradición intelectual ni con los proyectos nacionales de México, no obstante, desde esa década y aún antes, *muchos servidores públicos se habían formado en la Escuela de Chicago, y en Harvard y se les conocía a*

*dichos cuadros –que participaban en el diseño de políticas públicas (incluidas las educativas)–, como a los “chicago boys”, quienes fueron así bautizados por haber estudiado en dicha escuela, cuna del positivismo, el matematicismo y el pragmatismo.*

Aun cuando estos servidores no fueran significativos como representantes de tradiciones intelectuales mexicanas, su formación pragmática ha venido a incidir con mucho en el diseño y el estilo de hacer “políticas” lo que no escapa al ámbito educativo, por decir sólo un área de esta que se entrecruza con la educación técnica y con la producción. Es ahí en donde el pragmatismo sienta sus reales, sólo recordemos el término de formación profesional: “polivalentes y flexibles” como el ideal de “formación” mano de obra o, formación profesional.

En el mismo sentido, solo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa en México, se empezaron a hacer estudios sobre el pragmatismo y el globalismo, por lo menos en la Universidad Nacional Autónoma de México (Orozco & Guerrero, 1997). Estos autores cayeron en cuenta de la ausencia de estudios sistemáticos del pragmatismo, pero también del globalismo y lo que realmente representa. Se propusieron establecer los vínculos de la visión pragmática del mundo en los círculos políticos de los Estados Unidos y en el resto del sistema capitalista.

Una razón para ocuparnos de lo anterior, aunque sea brevemente, es el desdén (pero también la ignorancia) que del pragmatismo se tiene, como una simple *filosofía de los negocios*. La misma noción *pragma*, traducida como *business*, da la sensación de que el pragmatismo se propuso siempre como una suerte de auxiliar ideológico contable o método práctico de trabajo y de logro de eficiencia. *Lo que ha ayudado a pensar que es un simple instrumento neutral al aplicarse a la práctica política. No obstante, los autores antes citados piensan que el pragmatismo configura toda una civilización que se extiende desde los negocios hasta la vida familiar y deportiva.* Desde esa visión constituye en sentido estricto, una ideología que no se conforma con lo puramente instrumental. Se puede considerar a la vieja visión maquiavélica de que “el fin justifica los medios”

Podría decirse que el pragmatismo es la base de la configuración del viejo taylorismo y el fordismo estudiados por la sociología del trabajo, denunciando el control excesivo de los obreros de la industria, solo que el pragmatismo responde al grado de desarrollo de las grandes empresas o corporaciones y del poder del capital financiero del fin del siglo pasado y del presente. Incluye a las compañías multinacionales, transnacionales y supranacionales. Su análisis ha de ser interdisciplinario, comparativo e histórico para captar la complejidad de su devenir en el fenómeno de la globalización. Más aún, *partiendo de la premisa teórica de que el pragmatismo constituye una filosofía móvil expandida hacia diversos planos culturales e históricamente condicionada por el desenvolvimiento de los grandes negocios, los protagonistas poderosos no dudaron ni dudan en pasar de la etapa colonialista a una etapa imperialista y o, mantenerse en ella aún con los costos sociales que ello implica.*

Lo anterior fue una visión profética ya que, a fines del siglo pasado nos dice Echeverría (2008, p.11): “el Estado norteamericano ha tomado en los últimos quince años decisiones económicas y ha emprendido acciones bélicas, unas y otras de alcance mundial, cuyos efectos destructivos tanto sobre los demás países como sobre sí mismo han sido reconocidos hasta por sus admiradores más incondicionales. Se trata de un comportamiento que se auto-atribuye una peculiar racionalidad a la luz de la cual esas decisiones y esas acciones serían necesarias para salvaguardar la vida civilizada sobre el planeta”. Pero en mi opinión y creo que en la del propio Echeverría, son para salvaguardar los intereses de las empresas transnacionales y multinacionales.

## **2. La educación en el umbral de la posmodernidad**

### **2.1. La educación, el sistema educativo**

Cuántas pruebas hay actualmente de que la escuela, como antaño, no garantiza la movilidad social, y no se diga el insertarse en el mercado laboral. Hago la acotación de que esto ocurre también en países que se consideraron desarrollados pues hace ya un par de años con los indignados de la eurozona se quejaban de lo que afirmo (el Ministerio del Empleo de España dio a conocer en marzo de 2013 que el número de desempleados en ese país supera ya cinco millones y en la eurozona llegaba entonces a 19.2 millones de personas). La indignación no

es sólo una manifestación de repudio al sistema financiero sino a todo el sistema socio político y económico, sin duda genera un malestar más que cultural, pues hunde sus raíces en un desencanto unipersonal y social de unas condiciones de vida que, jamás se advirtió que podrían ser parte de las crisis capitalistas.

La vida de un joven en España, al menos desde mi experiencia, es desesperanzadora. Tienes que concientizarte de que tendrás que irte afuera a buscar trabajo, de lo que sea. Aunque yo sea periodista, de nada me va a servir, porque es posible que no haya trabajo de lo que realmente he estudiado. Esta situación me crea impotencia, inestabilidad, tristeza y ganas de irme de aquí”, cuenta Kris, quien tiene 22 años y vive con su mamá en Cama, una localidad cercana a Sevilla. <https://www.lavoz.com.ar/noticias/mundo/indignados-simbo-lo-desilusion-europea>

Al respecto, hay que comentar que tampoco fue una garantía para los graduados de los países dependientes, ni siquiera en la época “industrialista o del agotamiento en la economía del segundo sector de la economía (industrial) y el paso al tercer sector (los servicios). Los graduados universitarios en esas décadas en México, por ejemplo, aunque fueron un número no significativo con respecto al total de la población, se insertaba mejor salarialmente hablando, que los no graduados o con sólo educación básica y media superior. Los jóvenes que hoy están matriculados en los niveles de educación media superior y superior, están escépticos de que, al egresar, encuentren un trabajo digno (no creemos necesario conceptualizar lo que eso significa para cualquier matriculado).

Pero la época industrialista cedió ante el sector pujante de los servicios. Servicios que paradójicamente no son alcanzables para todos no obstante los planificadores de la educación no previeron o no creyeron lo acordado en la OCDE en los años ochenta del pasado siglo: crecimiento con desempleo y, el sistema educativo ya había hecho detonar a la educación técnica o formación para el trabajo, generando erróneamente establecimientos educativos para así formar técnicos que demandaba una industria que no tardaría en perecer. *El sistema educativo mexicano y toda su maquinaria administrativa aquí la conceptualizamos como “una super corporación volcada en la administración de sí misma.*

A estos grandes males, se sumaban los objetivos del neoliberalismo que puede ser un sinónimo de globalismo propugnado por el “Consenso de Washington” (Martínez & Soto, 2012), consenso que ha impulsado desde hace más de cuarenta años (la era de la posguerra) un embate hacia los estados nacionales para esquilmar (despojar) sus recursos naturales y humanos. *Para insuflar más aún los valores del individualismo y el utilitarismo y, o pragmatismo y con ello minar la cosmovisión de comunidad, ha penetrado aún más en las clases políticas, comprándolas para el logro de sus intereses, generando una nueva oligarquía en la que los perdedores son la gran masa de connacionales.* Para ello, sus agentes han convencido u obligado a las clases empresariales de asociarse con el capital transnacional y para dictar políticas, llamadas “recomendaciones” de los organismos multinacionales como el FMI, el BM y la OCDE, el BID, etc., interviniendo en la política educativa para que la educación no sea un motor del cambio ni de movilidad social. Al respecto, es sabido que el espíritu de dichas instituciones es hacer prevalecer el orden establecido, con lo que se necesita seguir formado mano de obra barata para las empresas; las cuales paradójicamente invierten en la robótica para poder sustituir esa mano de obra por máquinas que hagan el trabajo que los trabajadores vienen haciendo. Si a eso le agregamos que el sistema educativo pueda aceptarse ser definido como lo acabo de hacer, es el símil de un elefante reumático que, más que ser un medio de apoyo a la educación, viene a ser no solo un estorbo sino un gasto irrecuperable su mantenimiento. Quizá Guevara Niebla se convenció antes de ello, cuando escribió su célebre: *La catástrofe silenciosa.*

Bajo esta injerencia el resultado es que los docentes se transforman en entes de un mercado cuya profesionalidad se resquebraja. La docencia es una profesión uniformizada y su proletarización acentuada por la perspectiva de las competencias. El conocimiento de la educación es un bien material capaz de crear riqueza, en tal lógica las instituciones escolares se transforman en empresas de saber y de cultura. Ya no se estudia para arribar a un modo de pensar y de reflexionar, se hace para alcanzar un diploma. Estas instituciones certifican las *competencias laborales* como conocimiento de las nuevas prácticas de las profesiones, los oficios y las artes. La normatividad del mercado global expulsa cualquier intento público de educación. Las instituciones se obligan a ser autosuficientes y aquellos que se desempeñan como actores de saber y de cultura se transforman en agentes de producción económica.

En este contexto postmoderno el profesor pierde su especificidad al desaparecer como sujeto de cultura, adviene como un obrero del neoliberalismo educativo o globalizado. El profesorado cumple otras funciones en la economía global: Debe preparar la mano de obra tecnológica y participar en las prácticas de selección. Su saber no es reflexivo sino aplicativo. Sus conocimientos didácticos, pedagógicos y vivenciales son administrados por la racionalidad de los formatos. El profesorado ya no enseña una forma de pensar, su función consiste ahora en administrar su disciplina. Al ser dominado por un poder instrumental (racional y técnico), la potencia de su saber pierde lugar en su espíritu. A pesar de estas prácticas, el profesorado crítico vive en un dilema: liberar o someter. Pero si libera, corre el riesgo de perder su puesto de trabajo; si reproduce el saber para el mercado, será juzgado como cómplice de los neoliberales. De ahí que, nuestra responsabilidad de enseñar en el aula, la paradoja que confronta lo global con lo local, la globalización (como fenómeno -hasta ahora imparables-), su devenir, su espíritu capitalista y el trastocamiento que genera en lo local. Más aún, esto nos conduce a la pregunta; cómo pensar y cómo enseñar, en una articulación de lo local con la globalización en términos de sufrir el menor daño. Este punto de vista puede sonar derrotista y, lamentablemente lo es, pero es, también, lamentablemente, realista. (Zambrano, 2012).

No obstante, los esfuerzos por resistir a lo global en aras de proteger la herencia y tradiciones culturales, nos enfrentamos al hecho –dice Zambrano (2012) de que el profesorado ha sido y sigue siendo colonizado, de forma sofisticada a veces, a través de discursos administrativos que han minado su espíritu resistente y han menguado su creencia en la educación como factor de cambio.

Incluso, la formación inicial de éste vehiculiza el lenguaje sublime de la competitividad. Un profesor formado en competencias y un currículo flexible encierra una paradoja y expone la distancia entre lo local y lo global. Vivir en lo local, pero pertenecer a lo global, he aquí la esencia de la paradoja. ¿A dónde resistir y cómo hacerlo? Resignarse o resistir, esta es la cuestión crucial de las nuevas luchas del profesorado. Los escenarios locales –aula de clase–, se pueden considerar como el último lugar de resistencia de lo global. Lugar moral si queremos, espacio de sublevación contra toda forma de uniformización del pensamiento” (Zambrano, 2012, p.51).

Hasta aquí llegamos con estas consideraciones contextuales del proceso de desenvolvimiento educativo y perspectiva del mercado y gubernamental con influencia pragmatista de las sociedades occidentales en general y de las dependientes latinoamericanas en particular, como el caso de México. ©

## **Conclusiones**

Estas aproximaciones al pragmatismo en la educación mexicana pero que en mucho consideramos similar relativamente con otros Países de Latinoamérica y, como nos permitimos referir, algunos de los países desarrollados padecen del mismo mal. Malestar generado por el propio sistema de mercado, el cual es altamente pragmático con respecto sus políticas de educación y formación profesional. La no garantía de tener un derecho al trabajo digno. La desilusión que genera en los cuadros de jóvenes cuyas perspectivas de creer vivir en un país democrático, pero anclado en la perspectiva de las competencias para ser funcional al sistema del mercado, competir para ser el número uno, el más apto (ese es el único que pueda elevarse a un nivel de clase un poco más alto, siempre que no lo despidan. Perspectiva de origen darwinista y durkheimiano (competitivo y funcional. Nacido en un país desarrollado o dependiente (lo cual es peor aún), pero clasista, en donde los beneficios de ese nivel de desarrollo o subdesarrollo es un triunfo, pero solo para las corporaciones pues no llega abajo, a donde se encuentra la mayoría de adultos y jóvenes ciudadanos de casi todos los países. Obviamente, si de todo ello se hace consciente el estudiante y el ciudadano común, no podrá mitigar el temor al desempleo porque como lo han demostrado “los indignados”, antes y después la pandemia, la globalización neoliberal es indiferente a proporcionar los derechos más elementales: salud, educación, al trabajo, etc.

Pero hay otra razón por la que el pragmatismo está y estará presente en los sistemas educativos –si la pandemia no impacta como lo quisiéramos para hacer posible un mundo más justo–, para cambiar ese valor a toda costa de la ganancia económica, la que para colmo sirve de medio para el consumo depredador. El cual ha puesto

al planeta Tierra al borde del desastre ecológico. El capitalismo con base en el pragmatismo, el utilitarismo y su ciencia positivista, conlleva en su seno un antihumanismo que empezó con la perspectiva galileana por dominar, aprovechar y adueñarse de la Naturaleza. Su “aportación” radica en haber separado al hombre de la Naturaleza y hacerle creer que era dueño de ella. Este ego-humano-centrista surgido con la emergencia del capitalismo, nos ha puesto en la perspectiva nada esperanzadora del fin del mundo.

Reconocemos que, como lo señalamos arriba, el asunto de poder aproximarse a qué tanto pragmatismo hay en la educación en México es de una gran complejidad y sería una labor titánica de tipo enciclopedista. Lo que realmente importa es, aportar un grano de arena a las reflexiones y autoreflexiones que, confluyendo con otras auto-reflexiones, devengan en medios para una educación con valores más solidarios y que pudieran tomarse en cuenta, en la planeación de las políticas públicas educativas nacionales en aras de educar y formar una ciudadanía con valores humanos, conciencia ecológica y espíritu solidario para con nuestros connacionales y para con nuestros herman@s latinoamerican@s de igual espíritu. ©

---

**Carlos Eduardo Massé Narváez.** Licenciado, Maestro y Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha publicado, coordinado y editado libros. Su producción escrita, así como su labor docente y de difusión ha oscilado entre los problemas del desarrollo y la crítica del Estado neoliberal. Su formación crítica le ha permitido investigar y publicar sobre el tema educativo y, para una mejor comprensión del mundo también ha investigado y publicado sobre la epistemología de la ciencia. Actualmente es investigador del Centro de Investigación Multidisciplinaria (CIME) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

---

## Referencias bibliográficas

- Barrena, Sara. (2014), El pragmatismo, en *Factótum* 12, pp. (1 – 18)
- Beck, Ulrich. (2000) *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Grupo Planeta (GBS).
- Boneau, Denis. (2005, Enero 30). Friedrich von Hayek, el padre del neoliberalismo. Recuperado el 18 de noviembre de 2015, a partir de <http://www.voltairenet.org/article123311.html>
- Chomsky, Noam, & Dieterich Steffan, Heinz. (1996). *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Joaquín Mortiz.
- Echeverría Andrade, Bolívar Vinicio. (2008). *La americanización de la modernidad*. Centro de Investigaciones Sobre América del Norte.
- Fröbel, Folker, Heinrichs Jürgen & Kreye, Otto. (1980). *La nueva división internacional del trabajo: paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo*. Siglo XXI de España Editores.
- Ianni, Octavio. (1996). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.
- Lasswell, Harold Dwight. (1994). On the policy sciences in 1943. *Policy Sciences*, 36(1), 71–98. <http://doi.org/10.1023/A:1022999931810>
- Lipovetsky, Gilles. (2003). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Marcuse, Herbert. (1965). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Grupo Planeta (GBS).

- Martínez Rangel, Rubí, & Reyes Garmendia, Ernesto Soto. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182003>
- Massé Narváez, Carlos Eduardo. (2009). La complejidad en la investigación educativa. Hacia una construcción objetual epistémico-gnoseológica como totalidad compleja. En Pedroza Flores, René y Massé Narváez Carlos Eduardo. *Educación y universidad desde la complejidad en la globalización* (pp. 105–157). UAEMEX / Porrúa.
- Orozco Alcantara, José Luis & Guerrero, Ana Luisa. (1997). *Pragmatismo y globalismo: una aproximación a la política contemporánea*. Facultad de Ciencias de la Políticas y Sociales, UNAM.
- Ritzer, George. (1997). *Postmodern social theory*. McGraw-Hill Higher Education.
- Zambrano Leal, Armando. (2012). La encrucijada de la modernidad educadora en lo global. En *Filosofía de la educación y pedagogía* (pp. 41–66). Córdoba, Argentina: Brujas.



# La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente



*Academic literacy as an individual-collective learning process. Aiming to an efficient education.*



**Alberto J. Belandria Balestrini**

<https://orcid.org/0000-0002-4991-2217>  
[jossuebelandria@gmail.com](mailto:jossuebelandria@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 424 770 0028

Escuela de Medicina

Facultad de Medicina

Universidad de Los Andes

Mérida-Venezuela

**Esther Patricia Monsalve Díaz**

<https://orcid.org/0000-0001-6230-3021>  
[abzhy2@gmail.com](mailto:abzhy2@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 412 799 6436

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada

Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño

Mérida estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 29/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 01/09/2020

Fecha de aprobación: 24/09/2020

## Resumen

En el ámbito universitario existe una problemática global cuyo eje fundamental consiste en una educación basada en la transmisión verbal y directa del conocimiento, sin adentrarse en los procesos recepción y procesamiento del aprendizaje. Con frecuencia se induce al estudiante a practicar verbalmente desde el lenguaje hacia la escritura, resultando en una adopción discursiva sin experiencias tangibles que ayuden a la correcta enseñanza. Se plantea la alfabetización académica como respuesta pragmática no sólo en ámbitos educativos, sino también en los laborales-profesionales, debiendo en ella involucrarse el proceso de lectura y escritura en el cual se recurre al análisis, comprensión, interpretación y crítica. cobra importancia entonces la metacognición para la comprensión abstracta y global de la lectura y escritura como fenómenos de la alfabetización académica, recurriendo a los procesos fisiológicos que en la mente ocurren para convertirse en un proceso colectivo del cual depende una educación eficiente.

**Palabras clave:** Alfabetización Académica, Enseñanza, Discurso, Comprensión.

## Abstract

In the university context there is a global problem whose fundamental axis consists of an education based on the verbal and direct transmission of knowledge, without going into the reception and processing of learning processes. The student is often induced to practice verbally from language to writing, resulting in a discursive adoption without tangible experiences to aid in correct teaching. Academic literacy is proposed as a pragmatic response not only in educational settings, but also in work-professional settings, and the reading and writing process in which analysis, understanding, interpretation and criticism is used must be involved. Metacognition becomes important then for the abstract and global understanding of reading and writing as academic literacy phenomena, resorting to the physiological processes that occur in the mind to become a collective process on which an efficient education depends.

**Keywords:** Academic literacy, Teaching, Speech, Reading, Writing.

Author's translation.

**M**uchos son los problemas planteados por los profesionales que se dedican a la enseñanza en distintos niveles educativos, incluido el universitario. Entre ellos los más notables se remontan a la esencia misma de la academia: el acto de transmitir el conocimiento y qué esperar como respuesta a este acto de transmisión.

Basándose en tal perspectiva, Paula Carlino (2003, 2013) propone luego de largos estudios y revisión de diversos autores hispanohablantes y de otras lenguas el concepto de “alfabetización académica”, que en su acepción más básica se refiere al proceso mediante el cual un estudiante se adapta a las necesidades académicas que se le plantean desde su ingreso en la universidad y durante todo el tiempo que dure su formación académica. Desde su primera publicación al respecto, el término ha sido ampliamente utilizado incluso por la misma autora diez años después con el objetivo de depurar y enfatizar la importancia de elementos como la práctica de la lectoescritura con énfasis en los procesos educativos.

Existen múltiples publicaciones y estudios especializados en el área, pero es evidente un auge en los mismos desde el año 2002, Carlino (2013) aclara de hecho, que al realizar una búsqueda en la plataforma de Google con el término “alfabetización académica” en 2002 sólo habían 10 resultados, mientras que en 2013 ya existían cerca de 20.000 resultados. Comparando numéricamente se observa que de allí en adelante, el concepto ha ido arraigándose en el mundo hispanohablante. Los angloparlantes solían superar 10 veces en número las publicaciones en español. En la actualidad<sup>1</sup>, aparecen 3.840.000 resultados en español, contra 166.000.000 resultados al efectuar una búsqueda con el término en inglés: academic literacy.

Más allá de un concepto teórico, la conceptualización de la alfabetización académica responde a la necesidad que pueden sentir los profesores de distintas universidades en Latinoamérica y el mundo de incluir cursos propedéuticos antes de las clases específicas de sus programas académicos, debido a observaciones como ‘los alumnos no tienen el conocimiento básico de la materia’, ‘no saben escribir, redactar o hacer un resumen’, o simplemente ‘no tienen las habilidades necesarias para estar en un programa de pregrado universitario’, que son quejas o descontentos similares a las planteadas por Marta Marín (2006).

Es común para docentes universitarios creer que de plantear cursos propedéuticos respaldados con un conocimiento previo, el rendimiento estudiantil mejorará como lo plantean Méndez, Vázquez y López (2016). Estos cursos tienen como objetivo “reforzar la base respecto a aquellas materias de mayor dificultad con las que el alumnado se enfrentará en el primer curso y facilitar la adaptación al contexto universitario”, resaltando el interés en la adaptación siendo ésta una labor intrínseca de la alfabetización académica.

Claro está, el concepto no tiene aplicabilidad únicamente en el ambiente académico, también incluye el ambiente profesional en el que ha de desempeñarse el individuo al considerar los dialectos, actitudes y comportamientos propios del entorno al que debe adaptarse para hacer su contribución académica y social.

Separar el concepto de alfabetización de la lectura y escritura como elementos de aprendizaje puede ser tentador para su análisis más específico. Sin embargo, éstos están profundamente relacionados y su punto de encuentro termina siendo el aula de clases. En este entorno, el docente tiene un rol profundamente definido como dador de conocimiento y el estudiante termina siendo un innegable receptor pasivo, tradicionalmente hablando.

Este enfoque tradicionalista atenta riesgosamente con algunas nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, factor definitivo de la alfabetización (Carlino, 2003) es necesario entonces contemplar el tema de “alfabetizar” como parte de un proceso macro, involucrando actividades de producción y análisis de textos como requisitos para aprender en cualquier nivel, pero específicamente dentro de las competencias universitarias.

La alfabetización, por tanto, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior dándole nombre al proceso de “asimilación” de un ente individual a una comunidad científica una vez hay establecido un nivel de reconocimiento y apropiación del estilo discursivo que al final condiciona la evolución del pensamiento en dicho individuo. Esto lleva a la normalización del razonamiento que marca una norma dentro de dicha comunidad, creando además culturas comunitarias diversas en cada ámbito, carrera y profesión.

Es fácil identificar ejemplos de estos patrones de comportamiento en los distintos perfiles profesionales: Si bien existe un p $\acute{e}$ nsum b $\acute{a}$ sico de ingenier $\acute{a}$  por ejemplo, la jerga, los procesos comunicativos, las normas y pautas que tiene cada rama de la ingenier $\acute{a}$  son distintas. Esto provoca que los ingenieros en sistemas tengan formas diferentes de alfabetizaci $\acute{o}$ n que los ingenieros civiles. De igual forma, el crimin $\acute{o}$ logo, el polit $\acute{o}$ logo y el abogado tienen un proceso comunicativo con formas, normas y procesos distintos a pesar de haber estudiado t $\acute{o}$ picos similares en materia de leyes, derechos humanos y elementos jur $\acute{d}$ icos.

Dado que la lectura se considera como un elemento fundamental del aprendizaje y de la alfabetizaci $\acute{o}$ n acad $\acute{e}$ mica, es importante conocer la disposici $\acute{o}$ n formal preexistente en la plataforma acad $\acute{e}$ mica hacia la lectura como pr $\acute{a}$ ctica integral. Desde Morales (2002) se estudia la evoluci $\acute{o}$ n de la visi $\acute{o}$ n tradicionalista de la lectura como herramienta del aprendizaje, concluyendo que no existen transformaciones significativas en el uso de esta concepci $\acute{o}$ n, ya que permanece vigente la idea de que el aprendizaje se logra a trav $\acute{e}$ s de la repetic $\acute{i}$ o>n, la memorizaci $\acute{o}$ n sin sentido, el dictado y la copia.

Posteriormente, autores como C $\acute{o}$ rdova, Ochoa y Rizk (2009) han presentado evidencia de que existe una concepci $\acute{o}$ n minimizada del leer, que se limita  $\acute{u}$ nicamente al acto de decodificaci $\acute{o}$ n y asignaci $\acute{o}$ n de significado a estructuras verbales en vez de confer $\acute{i}$ rsele un espacio especial en el proceso del pensamiento.

Cuando los ni $\acute{o}$ s ingresan a la escuela, generalmente s $\acute{o}$ lo manejan un lenguaje oral b $\acute{a}$ sico que les permite comunicarse con cierta eficiencia, pero la gran mayor $\acute{a}$  de ellos, a $\acute{u}$ n no se ha apropiado del lenguaje escrito, y es en este nivel donde comienza la intervenci $\acute{o}$ n del docente; orientando la adquisici $\acute{o}$ n y el desarrollo de estos lenguajes.<sup>2</sup>

La caracter $\acute{i}$ stica del lenguaje oral b $\acute{a}$ sico y su posterior traducci $\acute{o}$ n y puesta en escena dentro del lenguaje escrito usualmente de car $\acute{a}$ cter deficiente o no acorde al solicitado por el nivel educativo en el que se encuentra el sujeto no es un fen $\acute{o}$ meno presente  $\acute{u}$ nicamente al momento de ingresar a la escuela. Sucede tambi $\acute{e}$ n al comenzar la universidad, un nuevo curso, estudios de cuarto nivel y, de igual manera, al iniciar la vida profesional.

Ciertamente se concibe la lectura como una herramienta que ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Dentro de la pr $\acute{a}$ ctica docente se pueden comprobar resultados casi inmediatos en relaci $\acute{o}$ n a la ortograf $\acute{a}$ , el aumento de vocabulario y una evidente mejor $\acute{a}$  en la expresi $\acute{o}$ n oral y escrita. Esto forma parte de las razones que empujan a autores como Carlino a se $\acute{n}$ alar que la lectura est $\acute{a}$  constituida como una extraordinaria herramienta de trabajo intelectual.

De hecho, Cassany (2006) explica que “leer no es s $\acute{o}$ lo un proceso psicobiol $\acute{o}$ gico realizado con unidades ling $\acute{u}$ isticas y capacidades mentales. Tambi $\acute{e}$ n es una pr $\acute{a}$ ctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradici $\acute{o}$ n, unos h $\acute{a}$ bitos y unas pr $\acute{a}$ cticas comunicativas especiales”

Dentro de la lectura aparecen distintas operaciones mentales que realizamos durante tal proceso, en algunos casos inconscientes y en otros, con plenitud de consciencia. A pesar de su aparentemente f $\acute{a}$ cil identificaci $\acute{o}$ n, si se analizan de una forma m $\acute{a}$ s metacognitiva, estos procesos aparecen como factores integrales complejos dentro del mismo proceso de la lectura. Tales operaciones son, para C $\acute{o}$ rdova, Ochoa y Rizk (2009, p. 162): An $\acute{a}$ lisis, comprensi $\acute{o}$ n, interpretaci $\acute{o}$ n y cr $\acute{i}$ tica.

El an $\acute{a}$ lisis se remonta al entendimiento preliminar del texto, la comprensi $\acute{o}$ n a la aprehensi $\acute{o}$ n del mismo dentro de la persona, la interpretaci $\acute{o}$ n a la conceptualizaci $\acute{o}$ n textual bajo los esquemas individuales-personales y la cr $\acute{i}$ tica. Es una referencia directa al proceso de desglosar los elementos buenos y malos a consideraci $\acute{o}$ n,

que pueden expresarse luego verbalmente por procesos de escritura. La crítica se enmarca entonces en la interpretación dada.

Estas operaciones (análisis, comprensión, interpretación y crítica) requieren desde el punto de vista fisiológico el uso de áreas cerebrales específicas denominadas cortezas de asociación multimodal, las cuales tienen la particularidad de no recibir un único tipo de información sino de cumplir una función compiladora.<sup>3</sup>

De adentrarse en el concepto de la interpretación textual como medio de introspección y autoexploración, el presente texto quedaría limitado y se corre el riesgo de no expresar en su totalidad toda la gama de estructuras involucradas tanto en la comprensión anterior como en la coordinación de una respuesta proporcional y correspondiente a la entrada sensorial.

Olivera y Neus (2009) señalan también que el reto académico actual no es sencillamente transmitir información, sino incentivar las capacidades que le permiten a los jóvenes desarrollar un punto de vista crítico frente a la lectura, enfrentado sus conocimientos preexistentes con la información nueva que está siendo recibida, una vez más apoyando la comprensión de la lectura como elemento de la alfabetización académica, un proceso mucho más complejo e integral.

Queda entonces demostrado que el acto de leer no es sólo la memorización de elementos gráficos y su significado, sino también una concepción orientada a la acción posterior que tenga el individuo. Por tanto, una de las cosas que se debe evitar es el aislamiento de la escritura como complemento de la lectura. Por el contrario, se debe crear conciencia respecto a la existencia de la conversión de lectura en escritura, marcando una diferencia en el desarrollo cognitivo complejo.

En este aspecto contribuye también Howard (2007) señalando la necesidad de desarrollo de la intertextualidad como concepción dentro de la producción escrita. El autor refiere que incluso si quien escribe no tiene una conciencia plena del estado de integración de su producto, la práctica de la escritura desde la lectura asegura el inicio del contacto entre ambos procesos, lo que puede inducir la alfabetización como consecuencia del acto en sí mismo.

La escritura, en conjunto con la lectura son potencialmente herramientas epistémicas, que desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. La escritura es una práctica social multifuncional que varía según los contextos y las funciones a la que sirven, por lo que la retroalimentación en la producción de textos escritos es fundamental para depurar la concepción y ejecución de los mismos, de acuerdo a los requerimientos individuales de cada momento. Por tal razón, deben tomarse en cuenta algunas ideas por Carlino (2013):

1. Cada ámbito y nivel del saber tienen una manera singular de leer y escribir, 2. Leer y escribir no son habilidades básicas que se logran de una vez y para siempre, 3. La lectura y la escritura son procesos que nunca se aprenden en su totalidad, 4. Aprender a comprender y producir un texto no es un asunto que se consigue con solo ingresar a la universidad.
1. Cada ámbito y nivel del saber tienen una manera singular de leer y escribir: No se puede pretender que exista un único tipo discursivo y una forma específica de leer y escribir, por lo cual tampoco puede pretenderse que un estudiante desarrolle un estilo único para cubrir todos los requerimientos académicos de la educación actual, dada la característica variable y no unificada de las estrategias didácticas propuestas por cada docente en su aula de clase.
2. Leer y escribir no son habilidades básicas que se logran de una vez y para siempre, sino que requiere, sobre todo, un constante compromiso de práctica y ejercicio. La capacidad de lograr una expresión oral y escrita satisfactoria no es un proceso que se pueda considerar concluido en un momento dado, sino que tiene la particularidad de poder seguir construyéndose a lo largo del tiempo.
3. La lectura y la escritura son procesos que nunca se aprenden en su totalidad, por esta misma razón, es imperativo el papel de los docentes como motivadores y guías en la búsqueda de las mejores herramientas de formación y alfabetización académica.

4. Aprender a comprender y producir un texto no es un asunto que se consigue con solo ingresar a la universidad. Al contrario, son procesos continuos como la vida misma, que se van desarrollando y nunca alcanzan un culmen, sino que siempre se van mejorando, actualizando, contextualizando.

Sin embargo, debe aclararse que las dificultades identificadas en la lectura y la escritura no se corresponden con la expectativa de que el proceso tenga una mayor complejidad si se elabora el trabajo en una lengua extranjera en lugar de en la lengua materna, sino que parecen surgir debido a carencias en el conocimiento explícito de las convenciones de los géneros discursivos pertinentes. Como medida para facilitar los procesos de composición de los diferentes apartados de los trabajos, se proponen talleres, en inglés y español, cuya metodología se basa en el modelo «Reading to Learn» / «Leer para aprender», de Rose y Martin (2018), de eficacia demostrada para la mejora de la alfabetización académica a través de la pedagogía de los géneros discursivos. (Ahern, Hernando 2020).

Algunos autores, como Guzmán-Simón y García Jiménez (2015) postulan que más allá de una alfabetización académica, debe buscarse una “alfabetización crítica” para no sólo apropiarse del discurso, sino también poderlo modificar. Sin embargo, tal proceso está también intrínseco en la alfabetización académica, como ya se ha nombrado, aunque metacognitivamente está en un nivel más profundo. Sin embargo, estos autores definen que tal alfabetización crítica estará determinada en gran medida por las conductas de los docentes, quienes convertirán a los alumnos en “instrumentos para la toma de conciencia y autorregulación intelectual”.

Concluyendo, se resalta la importancia de comprender estos procesos como parte fundamental no sólo del aprendizaje, sino de la vida misma. Desde que una persona se topa con un conjunto de símbolos y letras, para luego agruparlas, dándoles un significado individual y conjunto. No sólo se enseña a leer y a escribir, sino también a pensar y a desarrollar otras capacidades.

Finalmente, tal como Guzmán-Simón y García-Jiménez explican (2015), se postula que “las universidades deberían realizar una intervención consciente y sistemática sobre los hábitos de los estudiantes para conseguir su adecuada alfabetización académica”. Sin embargo, no se recomienda la elaboración de un curso propedéutico para cada carrera. Por el contrario, se sugiere establecer por directriz universitaria la alfabetización académica en cada materia de cada carrera. De tal forma no habría necesidad de cambiar el pènsum de estudios, sino el enfoque de la educación misma.

Entonces, dada esta relación entre la forma de interpretar un discurso interno que bien puede ser bidireccional (orientado a la escritura y a la lectura), y la forma de pensar, entra en juego la responsabilidad del docente. Dado el caso, ante tantas dificultades que se presentan en el aula, entonces ¿por qué no enseñar también a leer el conocimiento oculto o explícito de los propios escritos? ¿No sería tal hecho una mejor forma de alfabetizar? El mejor conocimiento no necesariamente es el que se tiene, sino el que se practica y se da al servicio de los demás. ©

---

**Alberto Jossué Belandria Balestrini.** Criminólogo (Universidad de Los Andes, Venezuela, ULA) y licenciado en filosofía (Universidad Católica Cecilio Acosta, UNICA, Venezuela). Doctorando en filosofía (ULA). Profesor instructor de la cátedra: Orientación Psicoeducativa, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Conducta, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes (Venezuela). Profesor invitado de la cátedra Antropología Filosófica de la especialización en antropología del Centro de Estudios Arquidiocesano Juan Pablo II (CEAR), asociado al Instituto Internacional de Teología a Distancia (IITD). Confundador de los Primeros Auxilios Psicológicos Mérida (PAPME). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4991-2217>. Contactos: [jossuebelandria@gmail.com](mailto:jossuebelandria@gmail.com) Telef.:+58 424 770 0028

**Esther Patricia Monsalve Díaz.** Ingeniero Electrónico (Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), estudiante de medicina (Universidad de Los Andes, Venezuela). Profesora instructora de la cátedra: Seminario de Control e Instrumentación Virtual, adscrita a la coordinación de ingeniería electrónica del Vicerrectorado Académico Núcleo Mérida de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, UNEFA) y, de la cátedra Electrónica I, adscrita a la escuela de ingeniería electrónica del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM)

---

## Notas

---

1. 20 de febrero de 2020
2. Cordova, Doris; Ochoa, Karla y Rizk, Mirna (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. Investigación y Postgrado [online]. 2009, vol.24, n.1. (159-187).
3. Cfr. Kandel, Eric Richard; Schwartz, James Harris y Jessel, Thomas Michael (2002). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 12-19.

## Referencias bibliográficas

---

- Ahern, Aoife y Hernando, Alicia. (2020). *Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado*. Tendencias Pedagógicas, 36, pp. 9-24. doi: 10.15366/tp2020.36.02.
- Cañedo Andalia, Rubén (2003). *Análisis del conocimiento, la información y la comunicación como categorías reflejas en el marco de la ciencia*. ACIMED, 11(4) Recuperado en 24 de agosto de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352003000400002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000400002&lng=es&tlng=es).
- Carlino, Paula (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*, Educere, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420 (en línea). Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, Paula (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.
- Cassany, Daniel. (1991). *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cordova, Doris; Ochoa, Karla y Rizk, Mirna (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. Investigación y Postgrado [online]. 2009, vol.24, n.1. (159-187).
- Goodman, Kenneth. (1989). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (Edits.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Guzmán Simón, Fernando y García Jiménez, Eduardo (2015). *La alfabetización académica en la Universidad, un estudio predictivo*. RELIEVE, 21 (1), art. ME3. doi: 10.7203/relieve21.1.5018

- Howard, Rebecca Moore (2007). *Understanding "Internet plagiarism"*. Computers and Composition, 24, pp. 3-16. doi: 10.1016/j.compcom.2006.12.005
- Kandel, Eric Richard; Schwartz, James Harris y Jessel, Thomas Michael (2002). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 12-19.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Méndez Novelo, Roger Iván; Vázquez Borges, Elizabeth y López Sánchez, Rubí (2016). Efecto de los cursos propedéuticos en la licenciatura en ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la UADY. *Ingeniería*, 20(3), 128-136. [fecha de Consulta 25 de Agosto de 2020]. ISSN: 1665-529X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467/46750929001>
- Morales, Oscar Alberto (2002). *Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica*. Educere, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 19, pp. 324-330 (en línea). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601911>
- Oliveras, Neus. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(Supl. 1), 233-245. Recuperado en 25 de agosto de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es)
- Solé Gallart, Isabel (2004). *Alfabetización académica en la universidad: ¿cómo generar el debate?* Trabajo presentado en el simposio *Leer y escribir en la educación superior* (universidad e institutos de formación docente), Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/158.pdf>



# ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva



*Tutor or support professional? Redefinitions for an inclusive school*

**Mayluc Kerine Martínez López**

<https://orcid.org/0000-0001-7396-4247>

[maylucmartinez@hotmail.com](mailto:maylucmartinez@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +56 982742261

Organización Psicoeducativa TAEO

Santiago de Chile

Fecha de recepción: 26/08/2020  
Fecha de envío al árbitro: 28/08/2020  
Fecha de aprobación: 22/09/2020



## Resumen

La escuela encontró una rápida solución al complejo proceso de la inclusión del niño: integrar a un tutor para que se encargue del niño o la niña con necesidades educativas especiales (NEE). Su tarea consiste en dar atención individualizada a la diversidad humana y compensar la tradición de homogeneizar el hecho pedagógico. Conocer dónde se menciona la figura de este profesional, precisar su perfil, sus funciones y cómo se vincula con los otros actores del proceso, implicó realizar una revisión documental, con el propósito de elaborar un constructo que trascienda lo planteado hasta ahora para establecer cuál es el deber ser de este profesional de apoyo desde una visión sistémica. Por esta razón, se propone el empleo de una serie de categorías de acción fundamentadas en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2003), que permiten redefinir el perfil de este profesional como un mediador de la transformación educativa inmerso en una comunidad de colaboración y diálogo.

**Palabras clave:** Escuela inclusiva, profesional de apoyo, docente integrador, maestro sombra, roles y funciones.

## Abstract

The school found a quick solution to the complex process of child inclusion: integrating a tutor to take care of the child with special educational needs (SEN). Their task is to give individual attention to human diversity and to compensate for the tradition of homogenizing the pedagogical fact. To know where the figure of this professional is mentioned, specify his profile, his functions and how he is linked with the other actors in the process, it was necessary to carry out a documentary review, in order to elaborate a construct that transcends what has been proposed so far to establish what is the duty of this support professional from a systemic perspective. For this reason, the use of a series of action categories based on the *Index for Inclusion* (Booth and Ainscow, 2003) is proposed, which allow redefining the profile of this professional as a mediator of educational transformation immersed in a collaborative community and dialogue.

**Keywords:** Inclusive school, support professional, inclusive teacher, shadow teacher, roles and functions.

Author's translation.

## Introducción

---

Este artículo emerge del resultado de un proceso de indagación-reflexión relacionado con el *profesional de apoyo*, para tal fin hemos revisado diversos documentos, publicados en los últimos diez años, en el ámbito hispano y/o iberoamericano. La denominación de este profesional de la educación ha resultado diversa: docente de apoyo, maestro integrador, maestro-sombra, entre otros, pero estos diferentes vocablos refieren a significados similares: un profesional, contratado o no por la escuela, que apoya la inclusión de un estudiante con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en la mayoría de las legislaciones revisadas no existen normativas reguladoras de sus funciones, ni define bajo qué figura laboral o contractual se vincula con la escuela donde presta sus servicios.

Es oportuno reconocer que este estudio es parte de un proyecto más amplio, relacionado con una experiencia desarrollada en los últimos dos años bajo el proyecto denominado *Escuela de Brazos Abiertos*, cuya finalidad ha sido propiciar la transformación institucional orientada al logro de una educación inclusiva, asumida desde un punto de vista sistémico, y concebida como un fenómeno complejo en el cual interactúan todos los factores del proceso: los educandos, la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos y los llamados aquí profesionales de apoyo a la escuela inclusiva, cuya concepción trasciende lo establecido hasta ahora.

Este proyecto se desarrolló con el apoyo de una serie de instituciones educativas de la ciudad de Valencia, Venezuela. Parte de su personal cursó un diplomado de Educación Inclusiva durante seis meses. En función de los resultados de la fase diagnóstica, durante la cual los docentes aplicaron en cada una de sus escuelas unos cuestionarios adaptados del *Index for Inclusión* (Booth y Ainscow, 2015), elaboraron propuestas (proyectos educativos de centro) que permitieron fortalecer la cultura, fomentar políticas e implementar prácticas inclusivas en las instituciones participantes.

En el marco de dicho proceso de transformación surgió la necesidad de clarificar el rol y la figura del profesional de apoyo a la escuela inclusiva; la intención no fue unificar criterios, pues sus perfiles pueden ser tan diversos como los de los estudiantes. El propósito fue comprender esa diversidad de concepciones acerca de dicho profesional y sus funciones para construir una visión prospectiva, lo más amplia posible, acerca de lo que puede y debe ser su praxis, adaptada siempre a la realidad circundante, para que con su participación pueda contribuir a lograr la meta propuesta: crear una escuela verdaderamente inclusiva.

De este modo, el profesional de apoyo se definió como un puente que articula, vincula y media procesos, a través del diálogo y el contacto con el niño o los niños urgidos de apoyo, con sus compañeros de sala, con los padres y representantes, con el educador de aula regular y con los demás profesionales de la institución, incluso con el personal administrativo y gerencial. Sus posibilidades de intervención son múltiples y, aunque en la realidad se circunscriben a cada contexto educativo particular, conviene intentar dibujar sus posibilidades ideales.

## Desarrollo

---

Llegó el momento de esclarecer conceptos asociados, el rol y las funciones del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, seguir configurando una visión prospectiva lo que sin duda será un aporte para mejorar los procesos de inclusión.

### Definiciones del profesional de apoyo

Como se indicó, son distintas las denominaciones dadas a los profesionales con funciones de apoyo dentro de la institución educativa. La palabra “apoyo” refiere a ser sostén, soporte, sustento, asiento o andamio de

los procesos de inclusión que, aunque puedan aparecer como individuales pueden trascender a procesos colectivos.

En Chile aluden al maestro sombra, docente de apoyo de curso, profesores de apoyo interno, profesionales de apoyo a la inclusión educativa, maestra de apoyo a la integración. En tal sentido, brinda acompañamiento cercano y hace seguimiento académico.

Bagnato, González y Córdoba (2017) emplean el término *asistente personal*, advirtiendo que se trata de un constructo emergente; y, con respecto a la figura de Asistentes Personales (AP), explican que su tarea apunta a coadyuvar en la inclusión de niños en situación de dependencia severa por discapacidad; definen al AP como: “una persona capacitada para brindar asistencia a otra que lo requiera en actividades de la vida diaria: levantarse de la cama, higiene, vestido, alimentación, movilización y desplazamiento, trabajo, estudio y recreación, entre otras” (p. 64). En su proyecto piloto, estos autores vinculan la acción del AP con la prevención secundaria, entendida como aquella que: “evita que una deficiencia ya instalada, genere mayores niveles de discapacidad por ausencia de atención adecuada” (p.8). Además, destacan que el AP no requiere una profesionalización, aunque sí una capacitación.

Otras denominaciones pueden aparecer; en la república de El Salvador, por ejemplo, se usa el término *Docentes de Apoyo a la Inclusión* (DAI) después de reformularse el rol ejercido por los/las *Docentes de Aulas de Apoyo* (López, 2015). En otros contextos, entre las denominaciones recurrentes se encuentra la de maestro/a integrador/a, maestra/o de apoyo o maestra/o de integración escolar (Manera, 2015).

Bollorino y López (2015) hacen mención a la figura y rol de este profesional de la siguiente manera:

... acompaña, orienta y ofrece andamiaje dentro del aula, [no] como *Maestro o Docente Integrador*, sino como *Docente de Apoyo*, y esto que puede parecer una sutileza en la elección de las palabras, en realidad tiene un peso y un fundamento esencial. Por un lado, no hablamos de “Maestros” porque en la lógica de la Escuela Secundaria los alumnos ya no tienen maestros, sino profesores, o docentes... Por otra parte, dejamos de lado la palabra *Integrador*, buscando superar el paradigma de la Escuela Integradora, para posicionarnos desde el paradigma de la Escuela Inclusiva. (p. 474)

Eventualmente se observa el uso de: *docente como integrador de niños con necesidades educativas especiales en la institución educativa* (Colmenárez, 2015). En algunos casos, la falta de una denominación precisa obedece tanto a la diversidad de su rol y, por ende, impreciso como a la misma naturaleza de la labor, que no debe ser ejercida de manera exclusiva, pues se integran otros profesionales que prestan ayuda: psicólogos, asistentes celadores, incluso intérpretes de lengua de señas, entre otros. (Pereyra, 2014)

Así llegamos a tomar postura para referirnos a un profesional de apoyo al aula inclusiva; en el camino preferimos referirnos al *profesional de apoyo a la escuela inclusiva* (PAEI). Dada la diversidad de denominaciones por las cuales nos hemos paseado no basta proponer la propia, ahora es necesario precisar sus funciones.

En esta definición destacamos tres elementos importantes: se trata de un profesional (no es una labor para ser ejercida por personas sin formación); el ejercicio de su rol es cotidiano, no ocasional, lo cual lo diferenciaría eventualmente de un terapeuta. Podría ser externo, sin embargo, Casal y Rocella (2014) manifiestan:

(...) este profesional concurre con cierta regularidad a la escuela, pero no todos los días (...) entendiendo que este proceso debe realizarse institucionalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva [en la que se superen] las barreras al aprendizaje y participación. (p. 298)

La mayoría de las definiciones apuntan a conceptualizar al docente de apoyo como un profesional con un papel, para muchos determinante en la inclusión (Pereyra, 2014), en virtud de la intermediación o intervención realizada entre el estudiante (sobre todo aquel con necesidades educativas especiales) y los demás docentes de la escuela regular. Lucín (2012) afirma que: “Es el que apoya la inclusión educativa”. Por su parte, López (2015) da una definición más precisa del Docente de Apoyo a la Inclusión: “Es aquel que identifica las condiciones

pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión”. (p. 253)

De igual modo, se suele hablar del Docente de Apoyo desde una didáctica de carácter especial, reforzando los procesos de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales (en lo sucesivo NEE), de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de las aulas de las escuelas de modalidad común (Bonino, 2015, p. 495). Al respecto, Martín (2008) expresa:

Para muchos niños diagnosticados con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), es recomendable su inclusión en cursos escolares regulares, acompañados por un profesional que se desempeñe como maestro integrado. Los resultados apoyan la idea de la necesidad de capacitar a los maestros integradores en el uso de técnicas de modificación comportamentales. (p. 2)

Sobre esto suele haber discrepancias y controversias; algunos planteamientos apuntan a que el apoyo debe ser más general, que abarque no solo a aquellos estudiantes con NEE, sino que trate de propiciar acciones tendientes a la inclusión para que se desarrollen en el salón y no en un contexto terapéutico, por lo menos no de manera exclusiva. Esto coincide con lo señalado por Meléndez (2016), quien declara: “el educador especial en su función como docente de apoyo (...) más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad” (p. 10). Moriña (2008) agrega:

Aunque el profesional de apoyo está formado, está preparado para trabajar en temas de diversidad, no es el único responsable de atender a la diversidad, de atender a grupos con necesidades educativas especiales. Porque entendemos también que el apoyo no deber ir dirigido exclusiva y únicamente a grupos con necesidades educativas especiales (p. 5).

En relación con el perfil del profesional en cuestión debemos destacar cuatro aspectos: a) su condición profesional b) la clase de formación adquirida c) la naturaleza de su relación laboral-contractual, dentro o fuera de la escuela, como miembro de un ente privado o profesional independiente, o como personal de las instituciones educativas o del área de la salud; d) los rasgos, habilidades o competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones.

Dubrovsky, Clas, Lanza y Torre (2015) plantean algunas recomendaciones para países en los cuales se prevé el personal de apoyo que desarrolla algunas acciones asistenciales:

Las obras sociales y de medicina prepaga deben garantizar los servicios denominados de “apoyo a la integración” para lo cual las familias deben tramitar el certificado de discapacidad para su hijo. Son esas instancias de salud las que costean los honorarios de los profesionales de apoyo seleccionados fundamentalmente por las mismas familias, por los equipos terapéuticos y, en una significativa menor medida, por la escuela. (p. 70)

Esto deja ver que puede haber profesionales de apoyo externos, privados y seleccionados por la familia. Casal y Roccella (2014) mencionan a un profesional de apoyo a la inclusión educativa externo al sistema educativo, también “perteneciente al ámbito de la salud generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a, habitualmente, todos los días” (p. 298). Según la legislación de cada país, e incluso según las condiciones y términos establecidos por las propias instituciones educativas, puede haber profesionales de apoyo tanto externos como internos. (Gallego, 2011)

Del mismo modo, la permanencia de unos u otros puede variar; hay maestros de apoyo permanentemente en el aula y maestros integradores pertenecientes a la institución (Sánchez, Borzi y Talou, 2012); todo esto depende de las condiciones establecidas por la legislación, las instituciones, la necesidad de los mismos estudiantes o, incluso, del poder adquisitivo de los padres. Lo cierto es que, sea cual sea la condición y el tiempo de permanencia, este profesional para la integración estará bajo supervisión de la dirección de la escuela y deberá trabajar conjuntamente con el maestro a cargo del grado, sin olvidar la vinculación con la familia.

Existen otros profesionales en quienes el docente regular puede encontrar apoyo para su labor, para fortalecer su práctica pedagógica, afrontar y solucionar problemas, teniendo siempre como norte la inclusión educativa; entre ellos podemos contar con: el psicólogo, el psicopedagogo, el terapeuta de lenguaje o fonoaudiólogo, el fisioterapeuta, el terapeuta ocupacional, el trabajador social. (Lucín, 2012)

Negri y Leiva (2017) identificaron entre los participantes de sus investigaciones a psicólogos(as), psicopedagogos(as), pedagogos(as), logopedas, maestros(as) de Educación Especial y licenciado(a)s en alguna materia especializada. Esto coincide con lo señalado por Martín (2008): “Este rol es desempeñado por profesionales de diversas formaciones (psicólogos, psicopedagogos, acompañantes terapéuticos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos).” (p. 298)

Por último, en cuanto a habilidades y competencias del profesional del apoyo, Lucín (2012) señala que además de tener:

formación y experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, buenas relaciones con sus compañeros, para llevar de mejor forma la inclusión, debe aplicar técnicas innovadoras, debe ser optimista en el progreso de los niños incluidos y tener capacidad de liderazgo (p.22).

Dadas las particularidades de la escuela, su organización horaria, distribución de las materias, cantidad de profesores, “cada uno con su personalidad y su estilo de enseñanza, requieren por parte del docente de apoyo una gran flexibilidad” (Bollorino y López, 2015, p. 475). Ante esta gran variedad de perfiles, aun cuando se crea que la acción de un profesional de apoyo es una práctica generalizada, vale la pena revisar los roles, funciones y responsabilidades inherentes para colaborar con un logro educativo de tanta importancia como la inclusión educativa.

### **Funciones del profesional de apoyo**

Para iniciar este aparte comenzamos por preguntar: ¿qué diferencia existe entre la labor del docente y la del profesional de apoyo? Generalmente se afirma que este último debe enfocarse más en el trabajo de la auto-determinación (autonomía) y el docente ocuparse de la parte pedagógica. De acuerdo con Gómez y Valdez (2015) la maestra integradora cuenta con una multiplicidad de funciones, tales como intervenir con ayudas específicas, promover las relaciones con el docente y sus pares, y orientar a los directivos y maestros.

Ahora bien, a los fines de evitar repeticiones, dada la cantidad de propuestas hechas por diversos autores en cuanto a las funciones del profesional de apoyo, todas insuficientes en la particularidad, pero cruzadas, han dado una visión más amplia ya sea en términos del deber ser o de lo que se hace para lograr que la inclusión sea efectiva, hemos conformado un sistema categorial, para resumir y ponderar hacia dónde apuntan las funciones de dicho profesional de apoyo, según los autores consultados:

- **Diagnostica necesidades educativas:** del niño para detectar la necesidad educativa especial, también identifica sus fortalezas y debilidades para informar, asesorar e iniciar una intervención psicopedagógica. (Lucín, 2012; Guerrero, 2011). **Planifica o apoya la planificación:** diseña, organiza y ejecuta junto al director y al equipo pedagógico, la estrategia de atención a la diversidad propiciada por la inclusión de todos los estudiantes (López, 2015; Rodríguez, Hernandorena y González, 2015). **Adapta el currículo:** esta es una de las funciones más recurrentemente analizadas; al respecto diversos autores señalan: “debe modificar los contenidos pedagógicos teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos del niño con necesidades educativas especiales, no descartando las necesidades del grupo”. (Pereyra, 2014, p. 258). “Planificar adaptaciones curriculares junto con la docente integradora y la docente del aula para las actividades, los recursos necesarios y las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Grabina, Aznar y Bergues, 2010, p.451). En fin, labora adaptaciones/ intervenciones para que el estudiante, individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum y planes individualizados. (Casal y Roccella, 2014; Guerrero, 2011; Cifre, 2015; Rodríguez, Hernandorena y González, 2015).

- **Gestiona recursos para el aprendizaje y de acceso al currículo** conjuntamente con el director/a, identifican los apoyos especializados que los estudiantes y la familia requieran para el fortalecimiento de los procesos educativos. Orienta en la preparación del material didáctico especial y/o adaptado. La gestión de recursos, al atenerse a las características y necesidades del alumno, normalizará el contexto para brindar igualdad de oportunidades y mecanismos compensatorios a la discapacidad, física, sensorial o de cualquier otro tipo. (Guerrero, 2011; Cillis, Gambera y Manco, 2014; Bonino, 2015; López, 2015; Guerrero, 2011)
- **Guía, orienta y apoya**, tanto al estudiante como al docente: “El maestro integrador es el orientador, guía y capacitador” (Pereyra, 2014, p. 258). **Apoya al estudiante en sus tareas:** debe registrar todo lo que los chicos van produciendo para que la maestra pueda hacer las correcciones y el seguimiento necesario (Cillis, Gambera y Manco, 2014). **Socializa:** la mirada debe estar puesta siempre en “facilitar que el alumno pueda establecer vínculos con sus profesores, y con sus pares” (Bollorino y López, 2015, p. 475). El maestro de apoyo trabaja dentro del aula, fortaleciendo el proceso de inclusión socioeducativo del grupo, “contribuye a la creación de relaciones de confianza y cooperación, promueve en los estudiantes la formación de actitudes, procedimientos y concepciones coherentes con dichos valores (la ayuda entre pares, la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje)” (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015, p. 611). Favorece la interacción social “involucrándose en juegos que los niños desarrollan y observa cuáles son los intereses para favorecer la inclusión del niño con discapacidad” (Cuomo, Buiatti y Maggarioti, 2010, p. 416).
- **Vincula:** “el profesional de apoyo funciona como un nexo, un vínculo entre el alumno y los demás actores de la Escuela, es decir, que su participación se debe sobre todo a la misma presencia de ese niño con proyecto de integración” (Vélez, 2016, p. 146). Obviamente, esta vinculación debe darse con la familia y, sobre todo, con el docente regular del aula con quien debe conformar un par pedagógico. Aquí el maestro integrador brinda conocimientos acerca de las características del estudiante, al seleccionar estrategias didácticas y facilitar herramientas e instrumentos para el diseño de las tareas de enseñanza y de evaluación. En fin, promueve las relaciones con el docente y otros pares y orienta a directivos y maestros (Gómez y Valdez, 2015; López, 2015). Una profesora (integradora externa) realiza, además, la vinculación de las dos instituciones, “asesora y recoge el material requerido para trabajar en nuestra institución y se lo facilita a la profesora a cargo (integradora interna)” (Desplats y Donadio, 2010, p. 435). Intercambia información con profesionales del sector público o privado, externos al sistema educativo, en aspectos relacionados con el estudiante para “la toma de decisiones pedagógico didácticas, en acuerdo con el equipo de apoyo, con el conocimiento y con la anuencia de las familias”. (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015, p. 613)
- **Evalúa:** confecciona el informe de evaluación correspondiente a los estudiantes con discapacidad de manera conjunta con los técnicos, maestros de áreas especiales, maestro de apoyo a la inclusión y otros participantes en el proceso. Participa en las instancias de evaluación, acreditación y promoción del estudiante conjuntamente con el equipo docente. **Favorece la autonomía:** cada cual debe lograr su propio control y la “regulación de su comportamiento (metacognición), como resultado de haber internalizado estos mecanismos (reguladores) a partir de los intercambios sociales específicos que han sido mediados, de antemano, por su docente de apoyo” (Bonino, 2015, p. 495). Organiza el espacio del aula favoreciendo la autonomía y la movilidad de todos los estudiantes (Rodríguez, Hernandorena y González, 2015). En casos de **problemas de conducta o de adaptación** del alumno, ingresa al aula común como docente de apoyo-integrador donde realiza, incluso, contención. (Bonino, 2015; Lichtenstein, 2015)
- **Sensibiliza:** apoya al director y al equipo docente responsable de la realización de acciones de promoción y sensibilización, sobre temas relacionados con la educación inclusiva para que los demás miembros de la institución comprendan y acepten las diferencias, romper los prejuicios y los miedos presentes en un maestro alejado de la problemática de un niño/a con NEE (López, 2015; Cillis, Gambera y Manco, 2014; Vega, 2016). **Programa la formación del centro escolar:** elabora, en corresponsabilidad con el equipo docente (director, subdirector, maestros) un diagnóstico de necesidades de capacitación docente del centro educativo (López, 2015). Diseña, organiza y ejecuta el plan sistemático de capacitación anual para los profesores del centro educativo, retomando los resultados del diagnóstico (López, 2015). Orienta vocacionalmente,

fomenta una enseñanza estructurada, organiza la jornada escolar del alumno. Remite a orientación o a otro profesional para hacer un seguimiento de estrategias sugeridas a la familia (Garzón, 2017, p. 19).

Hemos podido ver hasta aquí, después de esta revisión referencial, las diversas denominaciones, definiciones y funciones del profesional de apoyo. Como dijimos antes, hemos emprendido este proceso de reflexión para tratar de comprender no solo lo que se dice, sino lo que se hace o se quiere hacer desde la propia práctica en el marco del proyecto *Escuela de Brazos Abiertos*. Todo ello nos ha permitido plantearnos y, a la vez, respondernos la pregunta acerca de cómo debe ser y actuar ese profesional dentro de la escuela. Parte de esa respuesta la hemos venido trabajando en un constructo sincrético, tomando en consideración, además de todo lo expuesto anteriormente, lo señalado en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). El siguiente cuadro-síntesis expone ese constructo en referencia todavía en proceso de elaboración.

**Cuadro 1.** Indicadores y funciones del profesional de apoyo a la escuela inclusiva

1. ¿De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la consolidación de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas en la institución?	Diagnóstico y proyectos educativos de centro.
2. ¿Cómo se puede apoyar el proceso para que las similitudes y diferencias entre los estudiantes sean tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clases?	Diversidad y heterogeneidad.
3. ¿De qué manera se puede apoyar para que la planificación se haga considerando a todos los estudiantes?	Planificación.
4. ¿Qué clase de actividades y tareas escolares pueden ser propuestas y cómo se puede apoyar en su realización para contribuir con el aprendizaje de cada estudiante?	Actividades y tareas del estudiante.
5. ¿De qué manera se puede apoyar para que se dé la participación de todos los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje?	Participación y aprendizaje colaborativo.
6. ¿Cómo se puede colaborar con el equipo educativo para que planifique, enseñe y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje?	Redes de trabajo y recursos compartidos.
7. ¿Qué clase de actividades de evaluación se pueden modelar para fomentar los logros de todos los estudiantes?	Evaluación.
8. ¿De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la disciplina basada en el respeto mutuo?	Comportamiento.

**Fuente:** Martínez (2018)

A partir de las categorías emergentes de este instrumento se han derivado diferentes *acciones* a desarrollar por el profesional de apoyo; a continuación, se explicitará una revisión, todavía en construcción, de las presentadas en Martínez (2018).

### 1. Promueve el diagnóstico institucional

Para conocer en qué aspectos relacionados con la inclusión está fortalecida la institución y cuáles debe consolidar, en el *Index for Inclusion*, Booth y Ainscow (2015) proponen una serie de instrumentos, para su aplicación y revisión por un equipo coordinador del proceso de mejoras dentro de la institución. El profesional de apoyo a la escuela inclusiva es el primer llamado a formar parte del grupo coordinador, realizando tareas tales como: a) la discusión, la adaptación y la reflexión sobre los cuestionarios, de acuerdo con los ámbitos y culturas; b) la colaboración en la aplicación de los instrumentos y en el análisis de sus resultados; c) la participación en el proceso de socialización de los resultados y en la elaboración, aplicación y evaluación del plan de mejoras (proyecto educativo de centro).

De acuerdo con lo planteado por Meléndez (2016), el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe convencer al personal administrativo y docente acerca de la importancia de un centro inclusivo y ofrecerse como asesor en las formas de establecer indicadores para definir cuán inclusivo es o puede ser el centro para el cual laboran.

## 2. Defiende la diversidad y la heterogeneidad

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva contribuye con el diagnóstico de la diversidad en el salón de clases. Considera los distintos estilos de aprendizaje predominantes en el estudiante, al reconocer las inteligencias múltiples más y menos activadas, entre otros rasgos y perfiles: todo con el objeto de conocer el aula heterogénea y poder construir planificaciones ajustadas a sus talentos, habilidades y necesidades e incrementar la participación y el aprendizaje. El profesional de apoyo puede identificar tanto la presencia de barreras al aprendizaje y a la participación, como los trastornos del neurodesarrollo y estilos de aprendizaje con el fin de tomar en cuenta las características particulares y sus fortalezas, no para discriminar sino para relacionar sus habilidades con los aspectos de la clase.

Asimismo, colabora con el docente en el diagnóstico del grupo, ayudándole a propiciar situaciones que fomenten la comprensión de las diferencias de origen, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual, creencias, religión y política; y motiva a los estudiantes a reconocer las similitudes con aquellos que son distintos y las diferencias con los similares.

## 3. Favorece la planificación

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva comparte la responsabilidad, con el docente, en la elaboración de una planificación multimodal, cuya información responda a diversas maneras de presentación, mediante los distintos medios de expresión y acción, sin descartar la motivación e implicación en el aprendizaje, por parte del estudiante, tal como se señala en el DUA. Más específicamente, durante la planificación de las actividades vela por su adecuación al dar respuestas a todos los estilos y necesidades al contemplar las distintas formas de agrupamientos.

El profesional de apoyo puede colaborar con la clase a través de la revisión, el ajuste y la adecuación de los planes cuando se requiera, de forma consensuada con el docente, entre otras acciones. En suma, con respecto a la planificación, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva debe: a) conocer y tomar en cuenta la edad, el interés y la realidad sociocultural de todos los miembros del grupo, b) intercambiar ideas frecuentemente con los docentes sobre la importancia de la participación activa de los estudiantes en la selección de los proyectos a ser realizados en el aula, c) apoyar al docente en la selección de los contenidos, en la determinación de la duración y la frecuencia de las diversas actividades, a fin de evitar fatiga o desmotivación en los estudiantes, d) brindar los apoyos necesarios para asegurar que la planificación contemple las necesidades de los alumnos con algún tipo de limitación auditiva, visual o motora, e) tomar en cuenta los conocimientos previos acerca de los diferentes temas, los aspectos tanto cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes al considerarlos como punto de partida en el diseño de las estrategias a utilizar. Finalmente, f) debe fomentar el trabajo coordinado entre los docentes y la familia para la planificación de las actividades escolares de la jornada diaria.

## 4. Fomenta tareas y actividades centradas en el estudiante

Aquí se persigue la activación de la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido, el tema a tratar o la tarea a ejecutar. Para ello, se debe mostrar la información nueva, a partir de los conocimientos previos del aprendiz, de forma sorprendente, innovadora y hasta incongruente. Cuando se nos presenta una situación no acorde con el modo como siempre la hemos pensado, hacemos un replanteamiento, lo cual nos lleva, por supuesto, a un nuevo aprendizaje. Igualmente, se sugiere la enseñanza a través de la resolución de problemas. En este punto el profesional de apoyo puede intervenir en el esclarecimiento de metas y actividades orientadas a la culminación de la tarea y a la autorregulación del estudiante.

Por otra parte, las tareas siempre deben implicar más una contribución al aprendizaje y menos una rutina; puesto que el su objetivo al asignarlas es desarrollar las habilidades y los conocimientos de todos los aprendices. En este orden de ideas, para el diseño de las mismas se debe tomar en cuenta el tiempo de ejecución de cada una, su relación con la planificación, su pertinencia para cada estudiante, el fomento de la colaboración entre ellos y si existen diversas formas de presentarlas o realizarlas en función de los diferentes estilos de aprendizaje. Es imperativo el trabajo conjunto del docente y el profesional de apoyo a la escuela inclusiva con los padres para revisar el enfoque de las tareas, de modo que estas constituyan una forma de alentar a

los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como también, brindar la asistencia necesaria a quienes no tienen ayuda en casa.

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva, en relación con las tareas y actividades del estudiante, puede trabajar en el diseño de tareas multinivel, adaptadas al objetivo, al contenido y a las características del grupo en conjunto con el docente de aula. Modelar estrategias de atención educativa desde el diseño universal de aprendizaje (DUA), el aprendizaje colaborativo y otros enfoques curriculares en favor de la equidad educativa y la atención a la diversidad. Estimular tanto al docente como al estudiante a utilizar cada momento de la jornada diaria con un fin determinado. Brindar apoyo en la comprensión y en el desarrollo de las actividades y tareas, sea con claves visuales o verbales. Reservar un espacio para revisar las tareas con los estudiantes que así lo requieren y con los que carecen de ayuda en la casa. Atender requerimientos particulares del aprendiz con necesidades educativas especiales, solo cuando sea estrictamente necesario, siempre dentro del aula. Velar para que en las actividades se conceda igual importancia a los aspectos tanto cognitivos como emocionales y sociales de los estudiantes. Propiciar espacios de participación donde todos puedan expresar sus puntos de vista y emociones, fortaleciendo y estrechando lazos entre ellos y desarrollando mecanismos de autorregulación en el aula para posibilitar la convivencia amena. Monitorear formas de interacción entre alumnos y alumnos-profesores, motivar y mediar en los conflictos. Observar, indagar y proponer tareas alternas si fuese necesario.

## 5. Impulsa la participación y el aprendizaje colaborativo

Según se señala en el *Index* (Booth y Ainscow, 2015), en un concepto amplio, el apoyo debe ser entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad como una manera de valorar a todos los estudiantes por igual. De esta forma, descubrir y reducir barreras para el aprendizaje y la participación ya es considerada una actividad de apoyo; del mismo modo que la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje con una orientación inclusiva.

En este punto no se debe pensar en la ayuda individual, pues si las actividades de aprendizaje se diseñan para lograr la participación de todos los estudiantes, dicha ayuda individual se reduce. tarea del profesional de apoyo en este sentido debe orientarse a asegurar la participación igualitaria de todos los estudiantes en todas las tareas y, en caso de no ser de esta manera, colaborar, junto con el docente, en el desarrollo de los mecanismos para que esto suceda, propiciando el trabajo colaborativo.

El aprendizaje colaborativo consiste en el desarrollo de actividades en grupos pequeños, donde los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio proceso y el de los demás. Lo ideal es que los estudiantes sientan y comprendan que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo en la medida en que los demás integrantes también lo alcanzan, tal como sucede con los equipos deportivos: los logros de uno, son los logros de todos.

Además de sugerir actividades para el desarrollo del trabajo cooperativo dentro del aula, el profesional de apoyo comparte con el docente la responsabilidad en relación con la forma de agrupar a los estudiantes para realizar las actividades según diversos criterios: grupos afines, grupos de interés, grupos heterogéneos, grupos interactivos, tutoría entre pares. El profesional de apoyo debe velar por la garantía de la participación y el aprendizaje de los niños en cada grupo.

A tales fines, se deben organizar actividades promotoras de la construcción de un entorno de aceptación y valoración de todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades de interacción personal, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y apoyando a aquellos necesitados de la ayuda de los más competentes para determinadas tareas específicas. El profesional de apoyo, por tanto, colabora en la mediación del aprendizaje de habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: el diálogo, la argumentación, la tolerancia a las diferencias, la responsabilidad y el liderazgo compartidos.

Para maximizar las ventajas del trabajo colaborativo, el profesional de apoyo a la escuela inclusiva puede supervisar cada grupo para explicar, en caso de dudas, las tareas y actividades y convenir con el docente los criterios de éxito. Monitorear la efectividad del trabajo en los grupos, respondiendo y haciendo preguntas. Ayudar a incrementar las habilidades interpersonales de los miembros del grupo. Propiciar cierres y

procesos de metacognición para hacer conscientes los aprendizajes y hacerlos más duraderos. Insistir en la aplicación de la evaluación participativa, como un espacio en donde todo el grupo valora sus esfuerzos, y el de los demás con retroalimentación permanente.

En el caso de estudiantes con algún trastorno o condición, o incluso de niños neurotípicos con dificultades en la interacción, se deben desarrollar e implementar los mecanismos necesarios para favorecer la participación, modelando conductas, jugando con los niños (juego paralelo adulto-niño), explicando reglas (juego paralelo niño-niño) y fungiendo de árbitro (juego cooperativo), coadyuvando en todo momento en la asignación de roles, en la resolución de conflictos y otorgando incentivos positivos ante las conductas deseadas.

## 6. Beneficia las redes de trabajo y los recursos compartidos

Los materiales usados en clases deben responder a la diversidad, para ayudar a los estudiantes a reconocer sus diferencias y similitudes con lo demás; estos recursos deben vincularse con la vida, no solo con el entorno del aprendiz, sino también con situaciones de las personas en otros países. A su vez, los recursos deben generar experiencias propicias a los estilos y maneras de aprender de cada uno, para disminuir las desigualdades y favorecer la inclusión. Debe dedicarse tiempo y espacio a reflexionar sobre cuáles materiales se requieren para desarrollar las experiencias de aprendizaje en las aulas, así como disponer de los recursos y emprender o realizar los esfuerzos para adquirirlos, diseñarlos, o construirlos. En estos procesos puede participar el profesional de apoyo. En tal sentido, colabora en la identificación e inventario de los recursos disponibles en la sala, en la escuela y en la comunidad, sugiriendo su utilización según el nivel del contenido, la actividad a desarrollar, características de los aprendices o según puedan ser utilizados como elementos reforzadores o motivadores.

Una de las maneras de poder conocer, acceder y disponer de variedad de recursos para dar respuesta a la diversidad, es a través del desarrollo y creación de recursos compartidos para apoyar el aprendizaje por parte del equipo educativo, a través de redes de trabajo para su intercambio. Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de apoyo a la educación a los que se puede acceder y utilizar libremente, modificándolos y adaptándolos.

El profesional de apoyo a la escuela inclusiva es un elemento vinculante con redes dentro y fuera de la escuela. Como enlace con los padres de los estudiantes, maneja y provee información de la situación familiar. Simultáneamente se enlaza con los distintos docentes a quienes brinda apoyo: su labor es un vaso comunicante en las prácticas escolares.

## 7. Impulsa la evaluación como un proceso clave

El docente, con la ayuda del profesional de apoyo a la escuela inclusiva, debe disponer y aplicar diversos instrumentos y formas amplias de evaluación; otorga prioridad a los mecanismos y modalidades que proporcionan una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje y de reconocimiento del esfuerzo y progreso por parte de los estudiantes y docentes, lo cual propicia una adecuada toma de decisiones acerca de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes.

El fin de la evaluación consiste en proporcionar información acerca de habilidades y competencias desplegadas por los aprendices. Para que todo esto ocurra, la información producto de la evaluación debe presentarse de forma descriptiva, no limitándose solo al uso de un número o una letra, que no es más que otra etiqueta; por ello, el profesional debe colaborar con el educador para elaborar informes evaluativos descriptivos detallados de cada aprendiz.

En el proceso de evaluación, el profesional de apoyo se debe asegurar de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos, con énfasis en los procesos de metacognición, por medio del ofrecimiento de correcciones cualitativas, al reconocer oportunidades de avance y darse cuenta de las razones de sus desaciertos. Del mismo modo, el profesional de apoyo coadyuva en el reconocimiento de los logros de los estudiantes, al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje, evitando el favoritismo, la descalificación, y la exclusión, aspectos gravemente impactantes en la autovaloración del aprendiz.

En su papel de acompañar la evaluación y el proceso diagnóstico son funciones del profesional de apoyo: elaborar perfiles de los estudiantes de acuerdo con procesos de aprendizaje, habilidades de pensamiento y formas de razonamiento empleadas. Identificar barreras experimentadas por los estudiantes para la expresión y acción de lo aprendido. Promover estrategias para garantizar el aprecio por la calidad del aprendizaje de los estudiantes, por medio de evaluaciones de las diferentes destrezas de cada uno de ellos al momento de expresar sus conocimientos. Asegurarse de que las evaluaciones jamás representen una barrera para la expresión o representación de lo que los niños saben. Sugerir estrategias de evaluación de conocimientos previos y de indagación de los procesos de motivación de los estudiantes. Compartir con los docentes diferentes mecanismos de incorporación de la evaluación continua dentro del aula. Realizar observación diaria y registro del desenvolvimiento de los estudiantes en las actividades planteadas, a fin de que la sistematización de estos aspectos aporte la información de los logros y que la evaluación no se base solamente en los resultados obtenidos en un examen aplicado de forma aislada.

## 8. Atiende al comportamiento

La disciplina debe ser concebida por el profesional de apoyo como el manejo efectivo de las relaciones en el grupo escolar y de los recursos a disposición, a fin de promover un ambiente de respeto para el aprendizaje, donde también se consideren las necesidades del grupo en particular. Esto significa la formulación de normas reguladoras de la convivencia en general, dentro de un marco de respeto promotor del crecimiento personal de cada uno de los miembros y propicie un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje.

Así como se establecen las normativas, consensuadamente, se ha de establecer una rutina a seguir durante la jornada escolar. Tales medidas favorecerán el desarrollo de conductas ausentes o descendidas, tales como el seguimiento de instrucciones, la adopción de conductas esperadas según la sugerencia de la imagen, iniciar y culminar las actividades, ejecuciones con mayor independencia, incremento de los períodos de trabajo sostenido, comprensión de la instrucción, al tiempo que disminuirán los comportamientos inapropiados contextualmente, generados por otros como recurso de escape o de evasión, o de naturaleza autoestimuladora, en la medida en que se genera un ambiente predecible.

De igual forma, el profesional de apoyo despliega procedimientos para incrementar conductas descendidas que se presenten o mantengan en el repertorio conductual de los estudiantes, a pesar de la enseñanza estructurada (estímulos visuales); en este sentido, presenta los apoyos necesarios (visuales, gestuales, posicionales, de modelo, físicos o verbales) y, una vez que aparece la habilidad, refuerza positiva o negativamente, de manera continua, si la habilidad apenas se adquiere; o intermitentemente, si se persigue mantenerla. Por otra parte, si se suscitan conductas problemáticas, este profesional posee las competencias para aplicar procedimientos para disminuirlas, tales como el Reforzamiento Diferencial de Otras conductas RDO, el Reforzamiento Diferencial de conductas Alternativas RDA, o su versión RNDA, si las conductas problemáticas están reforzadas negativamente, aplica el Reforzamiento Diferencial de conductas incompatibles RDI, entre otras intervenciones.

Hay muchos otros momentos, situaciones o eventualidades, donde el profesional de apoyo puede intervenir para impulsar el trabajo del educador, ya sea referido a este aspecto del comportamiento o tantos otros de los eventos y procesos propios de ese fenómeno tan complejo como la educación inclusiva. Hay otras competencias, habilidades y conocimientos que debe manejar, por ejemplo, con respecto a otros sistemas de comunicación (lengua de señas, sistema Braille) o tecnologías asistidas personales (sillas de ruedas, antiparras, implantes cocleares) y tecnologías de apoyo o de asistencia, referido a cualquier recurso o dispositivo (equipos, software, instrumentos), diseñados para superar las barreras de acceso, en especial a las tecnologías digitales, y para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales, como la comunicación de personas con discapacidad (aunque no están limitadas solo a ellas, por su diseño universal).

## Consideraciones finales

Después de haber planteado nuestra propuesta, se comprende que el profesional de apoyo debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón

a su actividad hacia la educación plena y verdaderamente inclusiva, que ya no está centrada en él sino en la conformación de una comunidad colaborativa. A tales propósitos, su esfuerzo no puede estar limitado, por su alcance, a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica. La única manera de lograr un cambio es que surja desde adentro, que la escuela se transforme y genere sus propios mecanismos y se redimensione para ir más allá de un niño a la vez. Por lo tanto, el profesional de apoyo ahora tiene que verse a sí mismo dentro de ese sistema que es la educación (incluso más allá de la escuela) y entender a cabalidad su funcionamiento.

Si bien es cierto que, como dicen Biedma y Moya (2015), sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria para apoyar a los estudiantes con necesidades específicas que desafían su neurodesarrollo, nos hacemos eco de las palabras de Negri y Leiva (2017), quienes confirman la importancia del papel de los profesionales de apoyo para el desarrollo personal, educativo y social de los estudiantes, con NEE o no. También coincidimos con Gallego (2011), en la idea de que el apoyo como tal no puede ser dado y recibido solo en una parcela de la educación, por parte del docente de apoyo o de otros profesionales dentro de la institución; y aunque en la actualidad, como dicen Gómez y Valdez (2015): “se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas para disminuir barreras al aprendizaje y la participación” (p. 76), se aspira a superar esa visión de manera tal que los miembros de la institución, sin excepción, participen estimulando y acompañando a todos los estudiantes por igual.

Entonces, este es el gran reto por afrontar; en palabras de Moriña (2008): “cómo pasar de un modelo de apoyo terapéutico a un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional” (p. 5), centrado, no en las personas con necesidades educativas especiales, sino en las necesidades educativas de todas las personas. De ser así ya no será necesario referir a los alumnos incluidos ni integrados, no será necesario un profesional de apoyo ni una maestra integradora, la palabra inclusión estaría sustituida por la convivencia en el marco de una naturaleza heterogénea.

Esto será posible en un clima dialógico y de confianza en el trabajo común (Biedma y Moya, 2015); todo esto pasa por la necesaria transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela, desde una perspectiva colaborativa, si consideramos que la educación inclusiva no es un asunto exclusivamente de la educación especial ni de los terapeutas, sino de todas aquellas personas y entes involucrados en el fenómeno educativo. Después de todo, los profesionales de apoyo a la escuela inclusiva, deberían compartir un punto de coincidencia: el amor incondicional a sus estudiantes, siempre diversos.®

---

**Mayluc Kerine Martínez López.** Técnico Superior en Educación del Niño Excepcional, mención Retardo Mental. Egresada del Colegio Universitario Monseñor Talavera, Valencia estado Carabobo- Venezuela. Licenciada en Educación Especial, mención retardo mental. Universidad José María Vargas, Valencia – estado Carabobo- Venezuela. Magister en Lectura y Escritura Universidad de Carabobo. Cursante del Doctorado en Educación (en curso tesis doctoral) Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Valencia- Especializada en ABA. Programa Máster sobre intervención ABA en Autismo y otros Trastornos del desarrollo. España. Fundadora y Directora General de la Organización Psicoeducativa TAE0 2010-2020.

---

## Referencias bibliográficas

- Bagnato Núñez, María José; González, Romanela y Córdoba, Julia (2017). Inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en primera infancia. El rol de los asistentes personales. *Pasajes*.4, 63-80.
- Biedma Aguilera, Pilar Elisa y Moya Maya, Asunción (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Educación Inclusiva*. 8 (2), 153-170.
- Bollorino, Marina y López Gay, María Elisa (2015). Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 8 de marzo de 2019. En [http://www.unife.edu.pe/facultad/educacion/revista\\_edu\\_2018\\_2.pdf](http://www.unife.edu.pe/facultad/educacion/revista_edu_2018_2.pdf)
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/FUHEM.
- Casal, Vanesa del Carmen y Roccella, Lidia Beatriz (2014). Tematizar la inclusión educativa desde la formación inicial de educadores y durante la práctica docente. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Cifre Carrillo, María Lorena (2015). El uso de TICs con personas con discapacidad, un nuevo acceso a la inclusión. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 22 de enero de 2020 en <https://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/P17/P17-actas-digitales.pdf>
- Cillis, Natalia; Gambera, Clarisa y Manco, Gilda (2014). Informe sobre discapacidad. Niñez-territorio y trabajo. Dirección General de Coordinación Comunitaria de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.
- Colmenárez Sequera, Wladimar Carolina (2015). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Cuomo, Lidia; Buiatti, Alberto; Buiatti, Ruth Elisa y Maggarioti, Cecilia (2010). El equipo interdisciplinario y su rol en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado el 27 de noviembre de 2019 en [https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS\\_RUEDES\\_XIX.pdf](https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf)
- Desplats, Lilia María y Donadio, Ana (2010). Acciones, práctica y emociones en el proceso educativo institucional: metodologías aplicadas según el sujeto. Experiencia en una escuela especial - nivel inicial. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado el 12 de octubre de 2019 en [https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS\\_RUEDES\\_XIX.pdf](https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf)
- Dubrovsky, Silvia; Clas, Mayra; Lanza, Carla y Torre, Gisela (2015). Educación inclusiva en escuelas secundarias. Avances de una investigación. En III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias). Recuperado el 09 de junio de 2019 en <https://www.sociedadescomplejas.org.ar/eventos/P17/P17-actas-digitales.pdf>.
- Gallego Vega, Carmen (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25 (1), 93-109. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 16 de julio de 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426249>.

- Garzón Martínez, Sandra Liliana (2017). Educación inclusiva en el colegio. Documento en línea: Recuperado el 8 de mayo de 2018 en <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/SAN-DRA-LILIANA-GARZON-MARTINEZ.pdf>
- Gómez, Liliana y Valdez, Daniel (2015). Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII. Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Grabina, Silvia; Aznar, Andrea Silvana y Bergues, Magdalena (2010). El terapeuta ocupacional como profesional de apoyo en la escuela común. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Guerrero, Lautaro Elías (2011). Integración de alumnos con discapacidad. Resolución n°4635/11. Recuperado el 7 de octubre de 2019 en <https://docplayer.es/72305319-Integracion-de-alumnos-con-discapacidad-resolucion-n-4635-11.html>
- Lichtenstein, Adriana Rut (2015). Apoyo pedagógico: sus diferentes modos de intervención. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias).
- López Guzmán, Alfredo (2015). Factores que han facilitado la implementación de la estrategia del Docente de Apoyo a la Inclusión – DAI en los centros escolares. En Educación eje transversal. Educación inclusiva. Universidad Evangélica de El Salvador. El Salvador: Universidad de El Salvador. Recuperado el 13 de julio del 2020 en <http://dsuees.uees.edu.sv/xmlui/bitstream/handle/20.500.11885/296/EDUCACI%C3%93N.%20Factores%20que%20han%20facilitado%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20la%20estrategia%20del%20docente%20de%20apoyo%20a%20la%20inclusi%C3%B3n-DAI%20en%20los%20centros%20escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lucin Borbor, Ketty Violeta (2012). El profesional de educación general básica y su participación en el proceso de las adaptaciones curriculares de la lectoescritura en la escuela Gladys Peet de Arosemena del Cantón la Libertad, provincia de Santa Elena. Diseño y elaboración de un manual de estrategias inclusivas. Universidad de Guayaquil, Ecuador. Tesis de Maestría. Recuperado el 2 de abril de 2020 en <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/4184/1/El%20profesional%20de%20educaci%C3%B3n%20general%20b%C3%A1sica%20y%20su%20participaci%C3%B3n%20en%20el%20proceso%20de%20las%20adaptaciones%20curriculares.pdf>
- Manera, Patricia (2015). *Pensar y decir en la Educación Especial*. Curso Propedéutico 2015. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Martín, Leticia (2008). Integración escolar y técnicas de modificación de conducta en un niño con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 28 de mayo de 2019 en <https://www.aacademica.org/000-032/328>
- Martínez López, Mayluc Kerine (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Constructores por parte de la Organización psicoeducativa Tanto en el marco del proyecto Escuela de brazos abiertos. Revista *Educación*. Universidad femenina del sagrado corazón. 24 (2) 2018. 169-186
- Meléndez Rodríguez, Lady (2016). El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. Texto de la ponencia presentada en el marco del II Congreso. “Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas”. TAE0/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva. Valencia, Venezuela.
- Moriña Díez, Anabel (2008). La inclusión educativa: una responsabilidad compartida. Ponencia presentada en el marco de las V Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e

- inclusión educativa. Cartagena de Indias, Colombia, 27 al 31 de octubre de 2008. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO,
- Negri Cortés, María Isabel y Leiva Olivencia, Juan José (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Vol. 1 (11), pp. 62-81.
- Pereyra, Cristina del Valle (2014). Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contexto de pobreza. En Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad: perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Celebrado en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Rodríguez, Silvina Norma; Hernandorena, Gladys Haydeé y González, Norma Beatriz (2015). Singularidad en la escuela. Itinerarios particulares. III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias).
- Sánchez Vázquez, María José; Borzi, Sonia Lilián y Talou, Carmen Lydia (2012). La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase 41. *Revista Infancias Imágenes*. Vol. 11 (11) pp.41-48.
- Vega, Gloria Elizabeth (2016). Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2014-2015 y la intervención del trabajador social. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Tesis de Grado. Recuperado el 14 de octubre de 2019 en <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/12845>
- Vélez Pachón, Valentina (2016). Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 22 de agosto del 2019 en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10469/9563/>



# Aplicación de herramientas de mejora continua a un programa de postgrado

*Application of continuous improvement tools to a graduate program*

Investigación  
arbitrada



**Salvador Montesinos González**

<https://orcid.org/0000-0001-6006-7790>

[smontesinos@mixteco.utm.mx](mailto:smontesinos@mixteco.utm.mx)

Teléfono de contacto: + 953 118 6455

**Carlos Vázquez Cid de León**

<https://orcid.org/0000-0003-2067-056>

[carlosvazquezc@mixteco.utm.mx](mailto:carlosvazquezc@mixteco.utm.mx)

Teléfono de contacto: + 953 113 6164

Universidad Tecnológica de la Mixteca  
Huaquapan de León, Oaxaca, México

**Abraham Espejo Martínez**

<https://orcid.org/0000-0001-9888-4892>

[aem@usa.com](mailto:aem@usa.com)

Teléfono de contacto: + 951 128 8691

**Eric Amín Ramírez Castillo**

<https://orcid.org/0000-0002-8762-1509>

[aminramirez@gmail.com](mailto:aminramirez@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 951 128 8691

Universidad Autónoma Benito Juárez.  
Oaxaca de Juárez, México

Fecha de recepción: 27/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 30/08/2020

Fecha de aprobación: 29/09/2020

## Resumen

La presente investigación se centra en mostrar el desarrollo de técnicas de mejora continua, aplicadas a un programa de posgrado que se imparte en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), ubicada en la región mixteca del estado de Oaxaca en México. El objetivo es mejorar de manera holística e integral la actualización del plan de estudios con un enfoque de gestión de calidad educativa, que tiene fundamento en la satisfacción de las necesidades y requerimientos de todos los actores involucrados del programa. Para ello se trabajó en dos partes, presentándose aquí la primera de ellas, que es inicialmente un diagnóstico actual del objeto de estudio, y el desarrollo de una sencilla, pero a la vez, potente herramienta para la planificación de estrategias de cualquier área como es el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) y herramientas de mejora relacionadas.

**Palabras clave:** FODA, Pareto, plan de mejora.

## Abstract

This research focuses on showing the development of continuous improvement techniques, applied to a postgraduate program taught at the Mixteca Technological University (UTM), located in the Mixteca region of the state of Oaxaca in Mexico. The objective is to improve holistically and comprehensively the updating of the curriculum with an educational quality management approach, which is based on satisfying the needs and requirements of all actors involved in the program. For this, we worked in two parts, presenting the first one here, which is initially a current diagnosis of the study object, and the development of a simple, but at the same time, powerful tool for planning strategies in any area such as the SWOT analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) and related improvement tools.

**Key words:** SWOT, Pareto, improvement plan.

Author's translation.

## Introducción

---

La era del conocimiento que se vive actualmente presenta a las sociedades modernas desafíos sin precedente histórico. Los vertiginosos avances en tecnología y las comunicaciones instantáneas que aceleran el proceso de globalización y acercan a la gente y los países como jamás había sucedido, causan profundo impacto en la educación, la cual adquiere alta prioridad e importancia en el desarrollo de los países, las sociedades y las organizaciones.

Durante las últimas décadas y años el uso de la palabra calidad se ha vuelto común tanto en la vida diaria como profesional. Esta palabra es mucho más que una simple forma de calificar un producto o servicio, se encuentra más identificada con el sencillo, pero poderoso objetivo de satisfacer las expectativas del cliente mediante el uso de herramientas de gestión de calidad y mejora continua (Tarí, 2000). El concepto de calidad ha tomado gran importancia en las empresas que buscan permanecer en el mercado satisfaciendo las necesidades y expectativas que el cliente desea encontrar en el servicio ofrecido.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) no deben ser ajenas a ofertar este nivel de servicios a sus clientes pues han sido receptoras de la importancia de la calidad en los diferentes programas académicos de nivel licenciatura y/o posgrado que son ofrecidos a los aspirantes, con el objetivo de alcanzar el reconocimiento de todos los actores involucrados, mejorando la situación económica, social y política a nivel regional, estatal y nacional de un país (Sánchez et al., 2005). Articular la educación superior con el sector productivo es una exigencia que cualquier país aspira y planea. De los avances en este campo dependerá, en buena medida, el fortalecimiento de las capacidades productivas de la sociedad. Para esto en general, las IES deben estar a la vanguardia en ofrecer programas de estudio mejorados y actualizados en todos los rubros, considerando todos los factores relacionados, planes de desarrollo, entre otros.

La Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) ubicada en el estado de Oaxaca, es una institución que forma parte del Sistema de Universidades del Estado de Oaxaca (SUNEO), un modelo educativo que consiste en universidades de dimensiones limitadas, situadas en zonas marginadas y creadas para servir de instrumentos culturales y de transformación del entorno social, entre otros puntos importantes que maneja el modelo educativo (Seara, 2010); en esta IES en específico se ofertan 16 posgrados (12 maestrías y 4 doctorados) de las cuales solo seis están registradas como Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Dentro de estas se encuentra la Maestría en Tecnología Avanzada de Manufactura (MTAM), la cual es el caso de estudio, que pretende evaluarse en un futuro.

Para lograr lo anterior es necesario generar propuesta de mejora continua al posgrado, y en específico al plan de estudios, que son la base medular de todo programa. Por lo tanto, en este trabajo de investigación se inicia con un diagnóstico necesario y útil para plantear las directrices, para esto dentro de la primera etapa del proyecto se utiliza las herramientas: FODA, la Matriz de Evaluación de Fortalezas Internas (MEFI) y la Matriz de Evaluación de Fortalezas Externas (MEFE), las cuales permitirán identificar los factores más importantes que los expertos en el posgrado (Núcleo Académico Básico - NAB) consideran son importantes y necesarias para invertir recursos, además será la pauta para detectar necesidades y requerimientos de todos los actores involucrados inclusive ventajas y desventajas que tiene actualmente el posgrado para generar propuestas/estrategias de mejora; para después pasar a utilizar la técnica de Despliegue de la Función de Calidad (QFD, por sus siglas en Inglés) que consiste básicamente en atender las necesidades y requerimientos de los actores involucrados (Qiulian, 2010; Singh, 2008).

## Revisión de la literatura

---

De acuerdo con los objetivos planteados y el alcance de la investigación, la metodología para la revisión de la literatura se basó en la exploración y el análisis de la información documental en el contexto nacional e

internacional. El propósito es doble: por una parte, establecer el marco conceptual (base para el desarrollo de la investigación) y, por otra, obtener la información necesaria respecto a las principales ideas y las aplicaciones más recientes del FODA en el sector de la IES.

Los estudios de posgrado en México son un elemento indispensable para lograr el desarrollo de la investigación, la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes. De su incremento y apoyo sostenido depende la preparación y el egreso de nuevos investigadores que se incorporen a los centros de investigación, IES, empresas públicas y privadas y al sector social que demanda la formación de profesionales y especialistas de alto nivel (SEGOB/DOF, 2013).

Sin embargo, en los últimos años, en México se ha presentado un aumento de programas de posgrado, pero sin un plan integral y sin mecanismos de evaluación de la calidad de estos lo cual lleva a la dispersión, al aislamiento y a la proliferación de programas de este nivel que no cumplen con estándares de calidad mínimos (Ortiz, 2013). Frente a tales problemas, se tiene la necesidad de promover la flexibilidad en los programas, incrementar la calidad y el cultivo de la inter y la multidisciplinar, así como la vinculación con la esfera productiva (Cruz, 2014).

En la tabla 1, se ejemplifica la evidencia de la evolución de la matrícula de posgrado en México, considerando los tres niveles de posgrado: especialidad, maestría y doctorado. Y como se puede observar la matrícula del 2011 al 2018 en el caso de la maestría creció 89% en tan solo 7 años, significa que ha sido muy marcado el incremento de ingresos en este nivel en los últimos años.

**Tabla 1.** Evolución de matrícula escolarizada del posgrado en México (Gil et al., 2006; Brunner, 2016; ANUIES, 2010-2018; SEP, 2020)

Matrícula escolarizada	1980-1981	1990-1991	1995-1996	2010-2011	2017-2018
Especialización	-	16.300	19.300	40.560	57.248
Maestría	-	28.400	53.600	<b>144.543</b>	<b>250.940</b>
Doctorado	-	1.200	4.900	23.122	43.744
Totales	32.169	45.900	77.800	208.225	242.106

En el caso de nivel maestría (esto debido al caso de estudio), se ejemplifica en la tabla 2, la evolución de la matrícula en instituciones públicas y privadas, en modo escolarizado y no escolarizado de todo el país (ANUIES, 2010-2018) del año 2010 al 2018.

Con esta tendencia se observa que en décadas pasadas los estudios de maestría en México comenzaron a tener un crecimiento significativo en cuanto a la matrícula, principalmente en el sector privado, y una menor participación en el sector público.

**Tabla 2.** Evolución de posgrados nivel maestría en México del 2010 al 2018 (ANUIES, 2010-2018)

Tipo de manutención	Ciclo Escolar							2017- 2018
	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	
Pública	69.551	77.848	81.655	80.702	82.928	84.049	83.648	85.535
Privada	114.992	121.398	121.856	127.560	139.452	153.282	155.748	165.405
Totales	184.543	199.246	203.511	208.262	222.380	237.331	239.396	250.940

**El comportamiento en el estado de Oaxaca con respecto a la matrícula es similar al del país, en el 2010 existían 56 maestrías ofertadas y ya en el año 2018 eran 91, es decir aumento 62.5%. La matrícula de ingresos y egresos también aumento en las más de 123 IES que existen en el estado, ya que de 305 que egresaron en el 2011, para el 2018 fueron 1,102 es decir aumento en un 314% (tabla 3). Es significativo, sin embargo, difiere mucho en el porcentaje de aumento de posgrados de calidad.**

**Tabla 3.** Posgrados, matrícula y egresados años 2010-2018 (ANUIES, 2010-2018)

Ciclo	Número de posgrados	Matrícula Públicas	Matrícula Privadas	Matrícula total	Egresados
2010-2011	56 (38 pub. y 18 priv.)	392	546	938	305
2011-2012	75 (48 pub. y 27 priv.)	724	1.064	1.788	783
2012-2013	77 (47 pub. y 30 priv.)	758	1.178	1.936	847
2013-2014	71 (40 pub. y 31 priv.)	790	1.114	2.204	663
2014-2015	81 (41 pub. y 40 priv.)	804	1.147	2.251	1.132
2015-2016	83 (41 pub. y 42 priv.)	797	1.512	2.309	1.038
2016-2017	92 (50 pub. y 42 priv.)	950	1.309	2.259	1.279
2017-2018	91 (48 pub. y 43 priv.)	1.106	1.157	2.263	1.102

Ahora bien, en el caso de la UTM actualmente ofrece 16 posgrados, y solo 6 de estos forman parte del PNPC (Seara, 2019), es decir, el 67% no es una cifra tan abaja comparada con otras IES en el estado (segunda IES con más posgrados de calidad en el estado), pero como parte de los objetivos del plan de desarrollo institucional se debe ese indicador, por lo tanto, se debe generar planes y estrategias de mejora continua.

El modelo de evaluación del PNPC-CONACyT incluye un total de 15 criterios integrados en 4 categorías (estructura y persona académico, estudiantes, infraestructura y resultados y vinculación), relativos a los aspectos a evaluar, mismos que se constituyen en requisitos ineludibles, destacando que la totalidad se consideran determinantes para el desarrollo y operación de un programa de buena calidad (CONACyT, 2015). En el entendido que no todos los criterios se pueden aplicar en un principio a un posgrado en particular que intente ser parte del PNPC, sin embargo, es importante considerar desde un inicio y alinear dichos criterios en cualquier plan de mejora.

Ahora bien, en la tabla 4, dentro de los criterios referentes a la modalidad escolarizada, se presentan los resultados acumulados (criterios con índice de incumplimiento) de las evaluaciones de 2015 a la fecha de los dictámenes no aprobados por los comités de pares. Los criterios con el mayor índice de “no cumple” como se puede observar se tiene al criterio de ‘Plan de Estudios’, significa que es un indicador crítico a considerar y mejorar.

Cabe mencionar que el 2011, el PNPC contaba con 1,322 programas de calidad de un total de 8,522 que se ofertaban en el país (COMEPO, 2013), y en el 2018 se tenían 2,322 posgrados de calidad (CONACyT, 2015), significa que subió en 8 años el 75% aproximadamente, comparado con el aumento de los egresados que fue más del 314% en enero de 2018, la ANUIES publicó que 1,398 IES y centros de investigación ofrecían estudios de este nivel (especialidad, maestría y doctorado) y sólo 157 contaban con programas registrados en el PNPC-CONACyT, lo que equivale a tan solo el 11.2% (ANUIES, 2018) muy bajo porcentaje de IES que cuentan con este reconocimiento y, por lo tanto, con la calidad esperada y requerida por los aspirantes.

Todo lo anterior de una u otra manera está relacionado con el concepto de mejora continua (Gestión de la Calidad Total-TQM). La intención final es satisfacer las necesidades de los clientes (Kelada, 2011). El TQM se ha utilizado como fórmula de éxito en prácticamente todo tipo de organizaciones de servicios, incluyendo las educativas (Tarí, 2000).

**Tabla 4.** Criterios no cumplidos en evaluaciones del 2015 para el PNPC (ANUIES, 2018)

Criterio	No Cumple	Criterio	No Cumple
Plan de Estudios	1.955	Movilidad de Estudiantes	383
Cobertura y Evolución	1.208	Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad	338
Núcleo Académico	971	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	334
Plan Mejora	769	Biblioteca y TIC	328
Vinculación	707	Efectividad del Posgrado	315
LGAC	587	Compromiso Institucional	292
Financiamiento	538	Ingreso de Estudiantes	265
Contribución al conocimiento	515	Infraestructura	207
Trayectoria de Estudiantes	500	Dedicación de los Estudiantes	167

El trabajo de investigación tendrá sustento científico en la teoría de mejoramiento continuo que promueve una institución educativa, en forma de servicios de calidad y con excelencia. Por lo tanto, exige como requisito previo conocer con precisión las necesidades de los clientes, y la única forma de conseguirlo es dando voz a estos para que las expresen. Pero antes de esto es importante realizar un diagnóstico a la situación actual del posgrado y desarrollar el FODA, la cual es una técnica clásica para identificar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del programa. Y en una segunda etapa utilizar la metodología del QFD (Singh et al., 2008).

El desarrollo de la matriz FODA, es una buena alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones (Chapman, 2004; Rivero, 2018). La intención es identificar la situación actual del posgrado y permitir tomar mejores decisiones, identificando estratégicas, acciones, actividades por realizar para mejorar el futuro del programa y, por lo tanto, del posgrado en general. El FODA consiste en realizar una evaluación de los aspectos positivos o negativos que, en su conjunto, diagnostican la situación interna y externa de una organización, esto se puede observar en la tabla 5.

**Tabla 5.** Componentes de una matriz FODA

Elementos/componentes	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Interno (atributos del sistema)	F - Fortalezas	D - Debilidades
Externo (atributos del entorno)	O - Oportunidades	A - Amenazas

Se considera que es una herramienta versátil, sencilla y que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada (Ponce, 2006; Koontz, 2004; Riquelme, 2007), útil para tomar decisiones una vez que se evaluó la situación, entre otras razones como son: conocer con profundidad el escenario; comprender la posición a respecto a los competidores; anticiparse a movimientos externos; indicar alternativas de acción. En el caso de este trabajo de investigación específicamente será importante para detectar áreas de oportunidad con base en las observaciones y análisis del NAB.

La matriz FODA constituye la base o el punto de partida para la formulación o elaboración de estrategias; aunque cabe mencionar que existen otras matrices complementarias que ayudan a identificar, evaluar y seleccionar las estrategias (David, 2003; Cuesta, 2010); en este caso se construyó la matriz MEFI y la MEFÉ que pueden dar información útil y alternativas u opciones estratégicas específicas a los analistas y tomadores de decisiones (David, 2003; Villalón, 2017). Para ellos se trabajó con identificar y encontrar factores como fue el Peso (importancia en forma de ponderación), Calificación (evaluación) y Peso Ponderado (valor) de cada uno de los factores encontrados por los expertos que realizan el análisis/diagnostico.

En el caso de la MEFI y MEFE el indicador más importante es comparar el peso ponderado total de las fortalezas contra el peso ponderado total de las debilidades, determinando si las fuerzas internas de la organización en su conjunto son favorables o desfavorables, o si lo es su medio ambiente interno (David, 2003).

Para el llenado de los cuadrantes se emplean las siguientes interrogantes:

- Cuadrante I. (Fortaleza-Amenaza) ¿Me permite esta Fortaleza atenuar o resistir esta Amenaza? - *Enfoque de reacción.*
- Cuadrante II. (Fortaleza-Oportunidad) ¿Me permite esta Fortaleza aprovechar esta Oportunidad? - *Enfoque de éxito.*
- Cuadrante III (Debilidad-Oportunidad) ¿Me impide esta Debilidad aprovechar esta Oportunidad? - *Enfoque de adaptación.*
- Cuadrante IV (Debilidad-Amenaza) ¿Me impide esta debilidad resistir o atenuar esta Amenaza? - *Enfoque de supervivencia.*

Para evaluar el impacto se utilizan ciertos valores mencionados más adelante. Es importante asegurarse de que cada una de las listas contenga elementos reales y que estén claros y bien definidos. Evitar ser subjetivo y asegurarse de que se entienda cada elemento por su finalidad en aplicada, por su alcance en lo descriptivo, por su dimensión temporal en transversal y por su fuente en primaria, es decir, es una investigación de campo en su mayoría por las preguntas y lluvia de ideas que existía entre los integrantes del NAB.

## 1. Planteamiento del problema

La gestión estratégica y calidad en la educación es indispensable para la supervivencia y la competitividad de toda institución educativa, por lo tanto, es importante tomar decisiones oportunas y definir acciones y estrategias de mejora continuamente en beneficio del cliente.

Las IES son los principales entes encargados en la formación del capital humano capaz de insertarse en la revolución científico-tecnológica, por tanto, éstas deben mantenerse en un proceso de mejora permanente de sus programas de formación académica. Por otro lado, se tienen los programas de posgrado originariamente surgen con el propósito institucional de asistir a su propio personal en su esfuerzo por lograr mejores niveles de preparación y establecen como objetivo prioritario ofrecer la oportunidad de continuar estudios avanzados a profesionales universitarios, contribuyendo a su mejor formación, en sintonía con los requerimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que el entorno demande. Pero actualmente son un medio de superación personal y profesional, que permite capacitarse y obtener conocimientos actuales en las diversas especializaciones que existen para entrar a ese mundo laboral que día a día es más exigente.

Para lograr un equilibrio entre la formación académica y personal se hace necesario una revisión, para generar propuestas de mejora continuamente en los programas de estudios, para estar a la vanguardia con lo que la sociedad requiere; determinar qué necesidades y requerimientos demanda los actores involucrados y la misma institución, con el propósito de que el desarrollo de las facultades intelectuales, habilidades, valores y actitudes sea más eficaz, en los estudiantes y egresados.

La MTAM-UTM, se desarrolló a través de un modelo educativo muy singular en la región, en el estado e inclusive en el país. No obstante, cabe mencionar que desde la creación de dicha maestría (2009) hasta la fecha, ya después de casi una década, no ha habido mejoras contundentes en la maestría, como por ejemplo ser parte del PNPC, requisito crítico actualmente para aumentar matrícula, el cual es un indicador crucial para subsistir.

Por tal razón, como primera etapa de este trabajo de investigación se requiere hacer un diagnóstico o un análisis estratégico de la situación, que es uno de los pasos principales para la generación de estrategias en toda organización (Codina, 2011). Una de la herramienta de planificación de uso más común en las organizaciones es el 'Análisis FODA' que posibilita, con el análisis del entorno, identificar las oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades (Rivero, 2018). Ya que no existe actualmente dicho trabajo en esta área en particular.

Con la intención en una segunda etapa de desarrollar el modelo QFD para identificar y ponderar cuáles son las prioridades del cliente.

## 2. Justificación del proyecto

*Relevancia:* Si se considera que el posgrado representa un mejor nivel educativo y constituye una de las estrategias más importante para la formación de profesionistas, investigadores, profesores, etc. altamente especializados que requiere un país en las industrias, las empresas, las organizaciones públicas o privadas, etc. no resulta difícil comprender que para las IES sea de relevancia darle un impulso. Todo profesional con posgrado en manufactura debe tener una formación congruente con el modelo de desarrollo sociocultural, económico, político y laboral de la institución en donde egresó. La sociedad actual de auge tecnológico y de innovación constante, de reconversión industrial, de apertura de libre comercio, donde impera una economía muy abierta, de gran competencia comercial requiere de profesionales especialistas en áreas de la manufactura con una sólida formación que le permita competir en el mercado laboral y genere aporte para beneficio de donde labora.

Actualmente, el mercado ha crecido en gran proporción, ocasionando la creación de infinidad de IES presenciales o en línea que ofrecen sus servicios de posgrado, haciendo el surgimiento de un sector más competitivo que obliga a toda organización educativa a ofertar posgrados de mejor calidad, que les permita estar a la vanguardia en la aplicación de herramientas de gestión y mejora de la calidad.

*Conveniencia:* Esta investigación es importante primeramente porque se puede obtener un modelo a desarrollar en todo el SUNEQ, y en segundo lugar será de utilidad para hacer frente a la competencia y requerimientos a nivel estatal y nacional de las instituciones de los diversos sectores industriales o de servicios, haciendo más competitivas y participativas las IES del sistema que oferta más de 30 maestrías y más de 80 licenciaturas en todo el estado, y así alcanzar mejores niveles de eficiencia y eficacia en sus actividades.

*Implicaciones prácticas:* La actualización y evaluación de un plan de estudios es necesario realizarla porque, al avanzar el desarrollo científico y tecnológico estos se rezagan, y pueden no responder a las necesidades que genera el cambio sociocultural y quedan fuera de la realidad de acuerdo con las necesidades que la sociedad requiere satisfacer. Por eso, es necesario contar con programas que se caractericen por ser dinámicos y flexibles y que respondan a las necesidades sociales e individuales. De este dinamismo, también debe quedar evidencia al proponer la práctica de nuevas teorías de aprendizaje, así como la utilización de tecnologías modernas y de metodologías acordes con los avances en el campo educativo, que favorezcan los programas que forman parte del currículum institucional de la UTM, y en específico al de la MTAM.

## 3. Planteamiento de la investigación

*Objetivo:* Desarrollar el análisis FODA y matrices relacionadas del programa de posgrado de la MTAM-UTM generando acciones de mejora.

*Hipótesis:* Basándose en las premisas teóricas y el estado del arte del campo de actualización de programas de posgrado, La hipótesis que orienta el desarrollo del objetivo planteado en este trabajo, es:

*H:* mediante la herramienta FODA, MEFI y MEFÉ es posible definir acciones para solventar los requerimientos de los interesados de un plan de estudios de posgrado.

*Utilidad esperada de los resultados:* Contextualizar a través del FODA y matrices MEFI y MEFÉ el programa de estudios de la MTAM-UTM, esto para que en un futuro se genere un plan de mejora continua debidamente justificado y estructurado, generando acciones y estrategias para la toma de decisiones identificando los requerimientos y necesidades de los clientes, considerando indicadores que solicita el PNPC-CONACyT.

*Alcance y limitaciones:* Específicamente este trabajo se aplica al caso de estudio, que es el plan de estudios de la MTAM-UTM, pero se espera que sea la base para posgrados de las universidades pertenecientes al SUNEQ,

formulando programas que podrían conducir a la satisfacción de los clientes internos y externo del modelo educativo, mejorando la matrícula y teniendo posibilidades para evaluarse exitosamente ante el PNPC-CO-NACyT.

## Desarrollo y resultados del trabajo

### 1. Diagnóstico general del caso de estudio

El análisis y diagnóstico de la situación actual del caso de estudio se trata de una revisión detallada de la situación en sí, y permite la comprensión de muchos factores contextuales, históricos, investigación de indicadores, de la competencia, de las necesidades de los involucrados en el proyecto, fortalezas y debilidades del objeto de estudio, entre otros.

La investigación se centró en identificar la situación real y cómo se desea que sea o “debiera” ser. Mucha de esta información para los análisis proviene de fuentes existentes, pero otros datos más provinieron de investigación primaria. Para ello se consideró los estándares de seguridad y ética.

Algunos de los indicadores que se identificaron y analizaron, aunque por cuestión de espacio no se incluyen en el escrito son:

- Ubicación geografía del caso de estudio.
- Marco contextual.
- Estructura actual del plan de estudios: créditos, horas, número de materias, materias optativas, profesores.
- Líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) de la MTAM.
- Conformación del NAB.
- Dirección de tesis, tutores.
- Infraestructura (espacios, talleres, laboratorios y equipamiento) de la MTAM.
- Información de egresados.
- Pertinencia del programa.
- Productividad académica (artículos, capítulos de libro, patentes, congresos, etc.) tanto del NAB como de los profesores de apoyo.
- Procedimiento actual de actualización de programas de estudio en la UTM nivel posgrado.
- Todo lo relacionado al a competencia (IES con maestrías similares) a nivel estatal y nacional: materias básicas, optativas, pertenecen al PNPC, otras becas, colegiaturas, etc.
- Comparativa de unidades de aprendizaje con las otras IES.
- IES con posibles aspirantes para generar proyectos de vinculación.

Por otro lado, como parte de los problemas más importantes es la baja eficiencia terminal de los posgrados, así como la baja demanda de aspirantes, y la tercera es la insuficiencia del tiempo de dedicación a los estudiantes de posgrado (COMEPO, 2013). Entonces en la tabla 6 se tiene el indicador de eficiencia de la MTAM-UTM, y se puede notar que en realidad no es bajo, es alto comparado con la media nacional que es aproximadamente del 45%.

### 2. Desarrollo de Análisis FODA

*Tormenta de ideas (Brainstorming):* Consiste en dar su punto de vista sobre las ventajas y desventajas, detección de áreas de oportunidad o problemas que tiene el programa de estudios de forma general, sin clasificar. La intención es obtener las características y atributos del objeto de estudio a través de entrevistas directa con cada uno de los involucrados (cinco profesores/investigadores pertenecientes al NAB y el jefe de posgrado), inclusive técnicas de *focus Group*.

**Tabla 6.** Indicadores de eficiencia terminal y tesis

Generación	Alumnos matriculados	Eficiencia terminal (%)	Porcentaje Titulados	Con beca tesis	Bajas	Observaciones
2009-2011	2	50	100	0	1	Terminó en el 2012
2010-2012	4	100	25	1		
2011-2013	1	100	100	0		
2012-2014	2	100	50	0		
2013-2015	2	100	50	0		
2014-2016	2	50	0	0	1	Se dio de baja
2015-2017	3	100	66	2		
2016-2018	4	100	50	2		
<b>Totales</b>	<b>19</b>	<b>87.5</b>	<b>63</b>	<b>5</b>		

De lo anterior se obtuvo una lista de más de 100 atributos con diversas ideas del tipo educativo, social, político, económico, inclusive con respecto al modelo educativo, entre otras ideas, las cuales eran demasiadas, por lo tanto, no se incluyeron en este documento, pasándose al siguiente punto que fue la ponderación de esos atributos.

Ponderación de atributos: Los integrantes del NAB marcaron todos aquellos atributos que les parecieron más importantes de todos los mencionados en una lista inicial de lluvia de ideas, esto de acuerdo a su experiencia, conocimientos y punto de vista particular, clasificándolos en alguno de los componentes del FODA. Aquellos que tuvieron el 51% marcado en alguna de las categorías del FODA, se incluyeron en ese apartado, el resto se descartó.

De lo anterior se obtuvo una lista clasificada de 43 criterios, que se muestran en la tabla 7 de la siguiente manera: D-debilidades, F-Fortalezas, A-Amenazas y O-Oportunidades.

**Tabla 7.** Criterios clave de éxito

#	Factores clave de éxito	Factores			
		Int.		Ext.	
		D	F	A	O
1	Institución y comunidad universitaria concienciada con la problemática actual y sin disposición a colaborar.	X			
2	Situación y clima atractivo para la captación de estudiantes a nivel nacional		X		
3	Infraestructura tecnológica al servicio de la sociedad.				X
4	Acreditación y certificación de titulaciones, servicios y recursos humanos.	X			
5	Liderazgo académico y cultural en la región.			X	
6	Actualización constante del profesorado y personal de apoyo de la maestría.				X
7	Falta de convenios con universidades internacionales			X	
8	Presupuesto federal y estatal, cubre gastos básicos			X	
9	Cargas de trabajo de los profesores: muchas comisiones de gestión y docencia, que repercute en baja producción académica.	X			
10	La región mixteca no visualiza a su población estudiando un posgrado.			X	
11	No está en el padrón del PNPC	X			

#	Factores clave de éxito	Factores			
		Int.		Ext.	
		D	F	A	O
12	Transferencia tecnológica.				X
13	Desvinculación del programa de posgrado con los sectores de la sociedad.				X
14	Interés por parte de los egresados para ejecutar acciones de proyección social.		X		
15	CA relacionado con el posgrado en el área de "Ingeniería de Materiales funcionales" que cuenta con vasta experiencia en la síntesis y caracterización de materiales, contando con laboratorios propios y colabora con centros de investigación.		X		
16	Reducción del presupuesto a la educación de posgrados.			X	
17	Virtualización de la educación (cursos en línea).	X			
18	Investigadores de tiempo completo y de alto nivel (grado académico) capaces de desarrollar algunas líneas de investigación que el programa ofrece.		X		
19	Habilitación de la mayoría de los profesores: perfil deseable y otros pertenecientes al SIN (Sistema Nacional de Investigadores)		X		
20	Prestigio conseguido por la universidad por su liderazgo regional y estatal, y su compromiso social y cultural.				X
21	El estado de Oaxaca no cuenta con la infraestructura industrial para aprovechamiento y/o retención de los recursos humanos formados altamente especializados.			X	
22	Laboratorio con máquinas de control numérico y equipo sofisticado de automatización, electrónica, mecánica, materiales, etc.		X		
23	Técnicos de tiempo completo con experiencia como apoyo en los talleres y laboratorios		X		
24	Existen Cuerpos Académicos (CA) relacionados a la maestría.		X		
25	Aulas que cuentan con internet, cañón, y equipo suficiente y necesario		X		
26	Sala de cómputo específica para la maestría.		X		
27	Profesionistas honestos y con conocimientos suficientes para laborar en el sector público o privado		X		
28	Procesos no documentados y sin control (indicadores, rubrica, cursos de actualización, etc.).	X			
29	Existe difusión del posgrado.	X			
30	La contabilidad del programa tiene un balance general con números positivos.			X	
31	Se cuenta con una administración soportada por un sistema de información para el posgrado y su gestión de indicadores.	X			
32	Carencia de una biblioteca especializada en el área de manufactura.	X			
33	Plan de estudios sin actualizar o reestructurar.	X			
34	La maestría de MTAM tiene la posibilidad de incorporar más CA de otras áreas a fines.				X
35	Los criterios de evaluación son conocidos previamente por los estudiantes.		X		
36	Se cuenta con maquinaria, herramientas, talleres y laboratorios suficientes		X		
37	Horarios accesibles para el desarrollo de prácticas e investigación.		X		
38	El programa incluye materias que les permiten a los estudiantes desarrollar investigación en otras áreas del conocimiento.				X
39	Ofertar seminarios que complementen la formación del estudiante.				X
40	Existen líneas de terminación bien definidas del posgrado, que se han cultivado y generado productos académicos.		X		
41	Se cuenta con metodología, estrategia y plan quinquenal para la actualización del programa.	X			
42	Existe un plan de mantenimiento de maquinaria y equipo de talleres y laboratorios.	X			
43	El PE se ha diseñado para garantizar que los objetivos del programa se alcanzan en dos años y facilitan la obtención del grado.	X			

- a. *Matriz MEFI*: se realizó una lista de las fuerzas internas que se encontraron dentro de la parte de fortalezas y debilidades (tabla 8), después se asignó un peso relativo a cada una de ellas, a continuación, se evaluó del 1 al 4 (4 y 3 para fortalezas; 2 y 1 para debilidades) y, por último, se ponderó multiplicando el peso por la evaluación.

**Tabla 8.** Matriz de Evaluación de los Factores Internos (MEFI)

#	Factores claves de éxito	Peso	Eva.	Pond.
<b>FORTALEZAS</b>				
1	Situación y clima atractivo para la captación de estudiantes a nivel nacional	0.048	4	0.192
2	Interés por parte de los egresados para ejecutar acciones de proyección social.	0.032	3	0.096
3	CA relacionado con el posgrado en el área de 'Ingeniería de Materiales funcionales' que cuenta con vasta experiencia en la síntesis y caracterización de materiales, contando con laboratorios propios y colaborando actualmente con centros de investigación a nivel nacional.	0.064	4	0.256
4	Profesores de alto nivel (grado académico) capaces de desarrollar algunas líneas de investigación que el programa ofrece.	0.048	4	0.192
5	Habilitación de la mayoría de los profesores: perfil deseable y/o SNI.	0.048	3	0.144
6	Laboratorio con máquinas de control numérico y equipo sofisticado de automatización, electrónica, mecánica, materiales, etc.	0.04	4	0.16
7	Técnicos de tiempo completo como apoyo en los talleres y laboratorios	0.04	3	0.12
8	Existen CA relacionados a la maestría.	0.032	4	0.128
9	Aulas que cuentan con internet, cañón, y equipo suficiente y necesario	0.016	3	0.048
10	Sala de cómputo específica para la maestría.	0.024	4	0.096
11	Profesionistas honestos y con conocimientos suficientes para laborar en el sector público o privado.	0.04	3	0.12
12	Los criterios de evaluación son conocidos previamente por los estudiantes.	0.016	4	0.064
13	Se cuenta con maquinaria, herramientas, talleres y laboratorios suficientes	0.04	3	0.12
14	Horarios accesibles para el desarrollo de prácticas e investigación.	0.048	4	0.192
15	Existen líneas de terminación bien definidas del posgrado, que se han cultivado y generado productos académicos relacionados a estas.	0.024	3	0.072
<b>Subtotal fortalezas</b>				<b>2.0</b>
<b>DEBILIDADES</b>				
1	Institución y comunidad universitaria concienciada con la problemática actual y sin disposición para colaborar.	0.056	2	0.112
2	Acreditación y certificación de titulaciones, servicios y recursos humanos.	0.024	1	0.024
3	Cargas de trabajo de los profesores: muchas comisiones de gestión y docencia, que repercute en baja producción académica.)	0.056	2	0.112
4	No está en el padrón del PNPC.	0.064	1	0.064
5	Virtualización de la educación.	0.024	2	0.048
6	rocesos no documentados y sin control (indicadores, rubrica, cursos de actualización)	0.048	2	0.096
7	Existe difusión del posgrado.	0.032	1	0.032
8	Se cuenta con una administración soportada por un sistema de información para el posgrado y su gestión de indicadores.	0.024	1	0.024
9	Carencia de una biblioteca especializada en el área de manufactura.	0.024	1	0.024
10	Plan de estudios sin actualizar o reestructurar.	0.032	2	0.064
11	Se cuenta con metodología, estrategia y plan quinquenal para la actualización del plan	0.016	1	0.016

#	Factores claves de éxito	Peso	Eva.	Pond.
<b>DEBILIDADES</b>				
12	No existe un plan de mantenimiento de maquinaria y equipo de talleres y laboratorios, donde se toman en cuenta las necesidades reportadas por los involucrados.	0.024	2	0.048
13	El PE se ha diseñado para garantizar que los objetivos del programa se alcanzan en dos años y facilitan la obtención del grado en este plazo.	0.016	1	0.016
<b>Subtotal debilidades</b>				<b>0.68</b>
<b>TOTAL</b>		<b>1.0</b>		<b>2.68</b>

En resumen, después de desarrollar la matriz MEFI, se tiene lo siguiente:

Inicialmente se debe comparar el peso ponderado total de las fortalezas contra el de las debilidades, en este caso es de 2.0 de ponderación de las fortalezas contra 0.68 de las debilidades, significa que las fuerzas o los medios internos es favorable en el posgrado.

El total ponderado es de 2.68, entonces se caracteriza en este análisis y caso de estudio que el posgrado al tener ponderación por encima de 2.5 indica que tiene una posición interna de fuerza relativamente buena, pues esta poco arriba del punto de equilibrio. Sin embargo, se debe mejorar obviamente, seguramente hay muchas áreas de oportunidad.

- b. *Matriz MEFE*: en esta se clasificaron las amenazas y oportunidades de la MTAM. El objetivo es indicar si las estrategias presentes de la empresa están respondiendo con eficacia al factor crítico de éxito, es decir, qué está haciendo la empresa sobre ese factor.

Como primer paso se hace una tabla con la lista de los factores externos (tabla 9), empezando con las oportunidades; a continuación, se asigna un peso a cada una de ellas, no siendo mayor a 1.0 en ambas; en el caso de las oportunidades se evalúan con 3 y 4, y en el caso de las amenazas con 1 y 2; por último, se encuentra el subtotal y total ponderado.

**Tabla 9.** Matriz de Evaluación de los Factores Externos (MEFE)

#	Factores claves de éxito	Peso	Cal.	Pond.
<b>OPORTUNIDADES</b>				
1	Infraestructura tecnológica al servicio de la sociedad.	0.091	4	0.364
2	Actualización constante del profesorado y personal de apoyo de la maestría.	0.052	3	0.156
3	Transferencia tecnológica.	0.065	4	0.260
4	Desvinculación del programa de posgrado con los sectores de la sociedad.	0.065	3	0.195
5	Prestigio conseguido por la universidad por su liderazgo regional y estatal, y su compromiso social y cultural.	0.091	3	0.273
6	La MTAM tiene la posibilidad de incorporar más CA de otras áreas a fines.	0.078	3	0.234
7	El programa incluye materias que les permiten a los estudiantes desarrollar investigación en otras áreas del conocimiento.	0.052	3	0.156
8	Ofertar seminarios que complementen la formación del estudiante.	0.039	3	0.117
<b>Subtotal oportunidades</b>				<b>1.753</b>
<b>AMENAZAS</b>				
1	Liderazgo académico y cultural en la región.	0.065	1	0.065
2	Falta de convenios con universidades internacionales.	0.078	2	0.156
3	Presupuesto federal y estatal, cubre gastos básicos.	0.052	1	0.052
4	La región mixteca no visualiza a su población estudiando un posgrado.	0.091	2	0.182
5	Reducción del presupuesto a la educación de posgrados.	0.078	2	0.156

#	Factores claves de éxito	Peso	Cal.	Pond.
<b>AMENAZAS</b>				
6	El estado de Oaxaca no cuenta con la infraestructura industrial para aprovechamiento y/o retención de los recursos humanos formados altamente especializados.	0.078	8	0.156
7	La contabilidad del programa tiene un balance general con números positivos.	0.026	1	0.026
<b>Subtotal Amenazas</b>				<b>0.792</b>
<b>TOTAL</b>		<b>1.0</b>		<b>2.545</b>

En resumen, después de desarrollar la matriz MEFE, se tiene lo siguiente:

La clave de la MEFE, consiste en que el valor del peso ponderado total de las oportunidades sea mayor al peso ponderado total de las amenazas. En este caso el peso ponderado total de las oportunidades es de 1.75 y el de las amenazas es 0.79, lo cual establece que el ambiente externo es favorable a la organización

Por otro lado, es importante aclarar que las cifras resultantes de aplicación de las matrices anteriores no son mágicas, sino más bien permiten asimilar y evaluar la información de manera significativa con la finalidad de apoyar la toma de decisiones.

*Gráficas de Pareto para reducir definir criterios clave.* Con esta técnica se definió los criterios clave más importantes, ya que seguían siendo muchos. Esta herramienta es útil para asignar un orden de prioridades y tomar decisiones con ello, afirmando que en todo grupo de elementos o factores que contribuyen a un mismo efecto, unos pocos son responsables de la mayor parte de dicho efecto. El 20% de esfuerzo supone el 80% de los resultados o el 80% del esfuerzo solo supone el 20% de los resultados. Entonces lo que procede es de todas esas fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, seleccionar los más importantes y relevantes para llevarlos a la matriz FODA y generar acciones y estrategias de mejora.

- En la Fig. 1, los factores 3,1,4,14,6,5,8,7,11 y 13 en total 10 de los 15 que existen, son los que representan el 80%, los otros cinco criterios clave se eliminan.
- En la Fig. 2, los factores 1,3,6,4,10,5 y 12 se quedan, y el resto se omiten.
- En la Fig. 3, se tiene a las Oportunidades, las cuales como se puede observar, los factores 1,5,3,6 y 4 se quedan ya que representan el 76%, los demás se dejan fuera.
- En la Fig. 4, se tiene los criterios de las Amenazas, en esta se quedan los factores 4,6,5 y 2 en total 4 de los 7 que se tenían.

El siguiente paso fue definir un FODA reducido que se tiene en la figura 5, el cual es la ordenación según el orden de importancia de cada uno de los criterios en cada una de los componentes del FODA. Como se puede observar hay más fortalezas del posgrado, lo cual definitivamente se tiene que definir estrategias adecuadas para aprovechar esta situación.

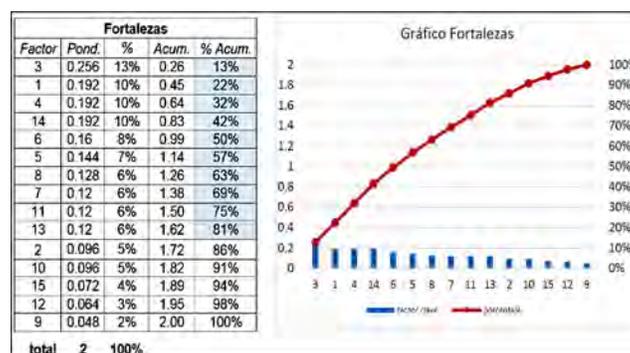


Fig. 1. Pareto: Fortalezas

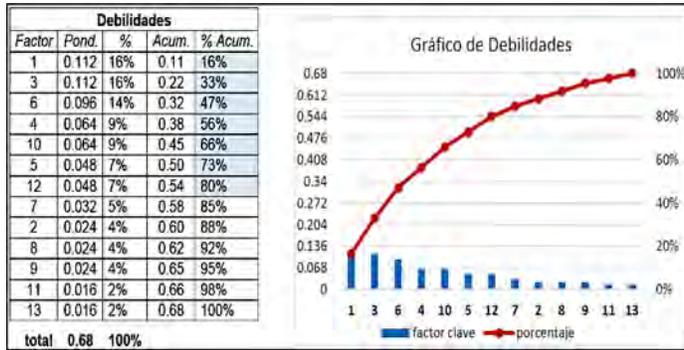


Fig. 2. Pareto: Debilidades



Fig. 3. Pareto: Oportunidades

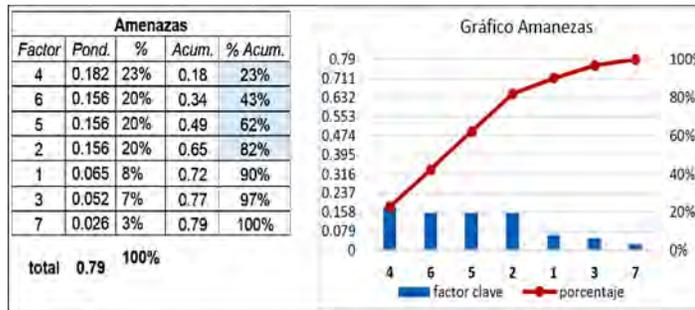


Fig. 4. Pareto: Amenazas

Una vez que se clasificó lo anterior, entonces se procede a generar la matriz FODA, la cual consiste en entrecruzar cada uno de los factores clave en las distintas fuerzas, asignándoles un peso, para identificar las relaciones entre ellas.

### 3. Desarrollo de la Matriz FODA

Para evaluar el impacto se dan valores numéricos como se muestra a continuación: Impacto muy fuerte se evalúa con 3 puntos; impacto fuerte se evalúa con 2 puntos; impacto moderado se evalúa con 1 punto; si se considera no significativo entonces no se otorga punto alguno. Y como resultado se tiene la Fig. 6.

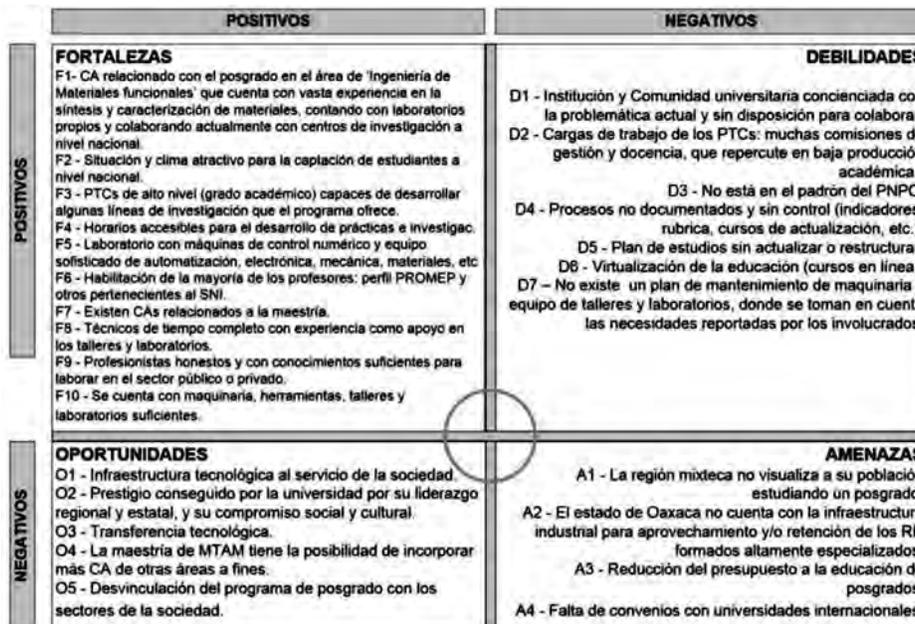


Fig. 6. Matriz FODA

Por esta razón, aquellos factores que mayor puntuación total alcanzaron se consideraron los más importantes para la MTAM y, en tal sentido, requieren una atención priorizada para los directivos.

Entre los resultados más significativos luego de la interpretación de la matriz FODA son:

- Existencia de impactos muy fuertes, es decir, número 3 (11 en total), e impactos fuertes número 2 (22 en total), significa, por un lado, que las fortalezas y oportunidades son decisorias al relacionarlas con las oportunidades y amenazas.
- La amenaza de mayor importancia son la reducción de presupuesto a la educación de posgrados (A4). Las otras 3 están muy parejas. A pesar de que el presidente dijo que en el 2019 iba a aumentar el presupuesto a las IES, hubo reducción en realidad, levemente dependiendo de la IES, pero al final no hubo aumento.
- La oportunidad que se pueden aprovechar en menor medida es O5 ya que es la que tiene muy poco impacto comparado con todas las demás, la cual es 'Desvinculación del programa de Posgrado con los sectores de la sociedad'. Sin embargo, esto no se debe menospreciar dicha oportunidad, ya que a través de esta podría aumentar la matrícula y mejorar la vinculación con la industria regional y estatal, generando convenios, posiblemente de empleos seguros y satisfactorios y bien remunerados a los egresados del posgrado.

Del FODA reducido, se desarrolló y planteo las acciones para afianzar las fortalezas y las acciones para superar las debilidades, las cuales se presentan en la tabla 10. La clasificación de todos los criterios clave más altos en ponderación fue considerando las categorías del CONACyT, para identificar áreas de oportunidad, con base en la evaluación que hace este organismo.

**Tabla 10.** Clasificación de factores clave en categorías CONACyT

Categoría	Fortalezas	Acciones para afianzarlas	Debilidades (principales problemas detectados)	Acciones para superarlas
Estructura del programa	F1- CA relacionado con el posgrado en el área de 'Ingeniería de Materiales funcionales' que cuenta con vasta experiencia en la síntesis y caracterización de materiales, contando con laboratorios propios y colaborando actualmente con centros de investigación a nivel nacional.  F7 - Existen CA relacionados a la maestría.	F1- Aprovechar al máximo esta oportunidad para generar proyectos vinculados con la industria o con otras universidades nacional e internacionales a través de convenios.  F7- Motivar a los profesores a reforzar las líneas de investigación de la maestría generando productos académicos con común colaboración con los alumnos.	D3 - No está en el padrón del PNPC.  D4 - Procesos no documentados y sin control (indicadores, rubrica, cursos de actualización, etc.).  D5 - Plan de estudios sin actualizar o reestructurar.	D3 – Generar los documentos y requisitos necesarios en mutua colaboración entre el NAB y institución.  D4 – Generar minutas de acuerdo, reglamentos definidos para lograr obtener toda esta documentación y llevar un checklist continuo y oportuno.  D5 – Reunir al NAB para definir las actividades a realizar a partir de las líneas de investigación de los CA involucrados y P-I que imparten clases en esta maestría
Estudiantes	F4 - Horarios accesibles para el desarrollo de prácticas e investigaciones.	F4- Motivar a los estudiantes para que aprovechen al máximo el tiempo libre que tienen y avanzar en su tesis o productos académicos en común colaboración con sus directores o profesores.	D1 - Institución y Comunidad universitaria concienciada con la problemática actual y sin disposición para colaborar.	D1 – se necesita mejorar indicadores a través del trabajo en equipo por parte del área administrativa y operativa de la universidad, como es aumentar matrícula y evaluar ante el PNPC

Categoría	Fortalezas	Acciones para afianzarlas	Debilidades (principales problemas detectados)	Acciones para superarlas
<b>Personal académico</b>	<p>F3 - PTCs de alto nivel (grado académico) capaces de desarrollar algunas líneas de investigación que el programa ofrece.</p> <p>F6 - Habilitación de la mayoría de los profesores: perfil deseable y otros pertenecientes al SNI.</p>	<p>F3 – Motivar a los profesores que se involucren más en las LGAC o crear alguna nueva relacionada con el perfil y objetivo de la maestría para reforzar y mejorar este indicador.</p> <p>F6 – Mejorar el No. de SNI relacionados al posgrado (es bajo) y se promuevan los que ya tienen el grado.</p>	<p>D2 - Cargas de trabajo de los PTCs: muchas comisiones de gestión y docencia, que repercute en baja producción académica.)</p>	<p>D2 – Fomentar que la planta docente y los CAs involucrados exista cooperación entre ellos para incrementar la producción científica</p>
<b>Infra-estructura y servicios</b>	<p>F2 - Situación y clima atractivo para la captación de estudiantes a nivel nacional.</p> <p>F5 - Laboratorio con máquinas de control numérico y equipo sofisticado de automatización, electrónica, mecánica, materiales, etc.</p> <p>F8 - Técnicos de tiempo completo con experiencia como apoyo en los talleres y laboratorios.</p> <p>F10 - Se cuenta con maquinaria, herramientas, talleres y laboratorios suficientes.</p>	<p>F2 – Aumentar promoción a nivel regional, estatal y nacional, a través de videos, experientas, etc.</p> <p>F5 – Generar proyectos para la compra de más maquinaria actualizada o para mtto. de la actual.</p> <p>F8 – Capacitar constantemente a los técnicos de apoyo, y motivar con estímulos.</p> <p>F10 - Utilizar y aprovechar al máximo el equipo que se tiene, generando prototipos, patentes y otros productos académicos.</p>	<p>D6 - Virtualización de la educación (no hay cursos en línea).</p> <p>D7 – No existe un plan de mantenimiento de maquinaria y equipo de talleres y laboratorios, donde se toman en cuenta las necesidades reportadas por los involucrados.</p>	<p>D6 – Complementar con cursos en línea los conocimientos teóricos de determinadas materias.</p> <p>D7 – Definir con el personal técnico planes de mantenimiento para todas las maquinas del LabTAM de forma alternada según su uso y costo.</p>
<b>Resultados</b>	<p>F9 - Profesionistas honestos y con conocimientos suficientes para laborar en el sector público o privado.</p>	<p>F9 – Mejorar el contacto con los egresados, para identificar áreas de oportunidad y mejoras al programa con base en su experiencia. Invitarlos a compartir sus experiencias con los estudiantes.</p>		

Es importante que tanto el coordinador como el jefe de posgrado conozcan los aspectos que se debe prestar más atención y, si es posible corregir los aspectos negativos y conservar o mejorar aún más los aspectos positivos, con base en las matrices desarrolladas, y las ponderaciones que hicieron el NAB. Para lograr lo anterior se planteó en esta primera etapa de investigación un plan de acciones de mejora con base en lo desarrollado (tabla 15), si bien aún falta mucho por definir, se identificaron áreas de oportunidades interesantes e importantes por empezar a tomar decisiones y generar estrategias.

**Tabla 12.** Acciones de mejora

Acciones de mejora	
1.	Plantear a corto plazo la evaluación del programa ante el CONACyT y/o la acreditación y certificación del programa ante las instituciones correspondientes. Ya que con esto demuestra la homogeneidad de criterios y factores al programa, fomentando una congruencia de cultura de calidad y evolución del modelo educativo.
2.	Mejorar e implementar estrategias de promoción más efectivas de la maestría. Esto es un punto clave para aumentar la matrícula, lo cual puede ser a través de un marketing universitario diferente, innovador, en gran medida a través de propaganda online y directa, es decir, promocionar directamente a los IES más cercanas.
3.	Actualizar oportunamente la pertinencia del programa educativo, considerando las necesidades sociales, congruencia e impacto del programa; proponer la reestructura curricular del programa, considerando la orientación del programa, perfil de ingreso/egreso, CA ligados y LGAC definidas, seguimiento de egresados y estudios de mercado atendiendo las demandas del entorno.
4.	La tasa de titulación en tiempo y forma durante la trazabilidad del profesor. Considerando en cada una de las tesis desarrolladas excelencia y calidad, intentando generar un impacto social en los proyectos trabajados y propuestas orientadas a la solución de problemas estratégicos de la región, generando indicadores importantes y publicaciones de calidad.
5.	Fortalecimiento de la planta docente en las áreas de investigación de la MTAM. Planear actividades de capacitación, educación continua y mejora de indicadores útiles para la evaluación ante organismos certificadores, evaluación del desempeño 360, sostenimiento e incremento de niveles SNI.
6.	Mejorar la Productividad. Tanto de NAB como de los P-I relacionados al posgrado de manufactura en generar productos de investigación de calidad; además se debe promover y/o motivar a los estudiantes a generar también productos académicos, inclusive invitando a investigadores externos al programa o profesionales del área de la industria del estado o del país.
7.	Seguimiento del desempeño académico de los estudiantes. Esto puede ser a través de tutorías, asesorías, asignación de proyectos académicos y/o de investigación, con planeación de estancias de movilidad académica con los diferentes sectores de la sociedad, para enfrentarse al mercado laboral con las herramientas necesarias para un adecuado desarrollo profesional y que además brinden la oportunidad de conseguir mejores oportunidades de empleo en comparación con las que se tienen hasta antes de cursar una maestría.
8.	Infraestructura: selección y adquisición de equipos indispensables y vitales para la investigación; acceso e inscripción de BD de prestigio; software reciente e indispensable; todo esto con el firme objetivo de generar productos académicos de alto impacto, patentes y diseños industriales en el área de manufactura.
9.	Vinculación y/o colaboración con redes de investigación en el sector productivo público y privado, intercambio y movilidad en materia de estancias y proyectos de investigación.

## Conclusiones

Este proyecto de investigación se centró en identificar, analizar, clasificar y ponderar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de un programa de estudios de posgrado, a través de una investigación de campo, haciendo uso de encuestas aplicadas al grupo de expertos asociados al caso de estudio. El objetivo fue generar y definir un plan de mejora, para afianzar las fortalezas y superar las debilidades que se detectaron en este análisis realizado.

Parte de los resultados que se obtuvieron fue la relación entre las fortalezas vs oportunidades, fortalezas vs amenazas y lo mismo se hizo en el caso de las debilidades, generando una tabla robusta llamada FODA reducida para identificar y ponderar las más importantes, y a partir de ahí, proponer acciones para afianzar las fortalezas más importantes y acciones para superar las debilidades principales y finalmente definir acciones de mejora para la actualización del plan de estudios analizado, todo con el objetivo de solventar las necesidades y requerimientos más importantes de los clientes involucrados.®

**Salvador Montesinos González.** Es Licenciado en Ingeniería Industrial por la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), Maestro en ciencias con especialidad en sistemas de producción por el Instituto Politécnico Nacional, y doctorante de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM). Adscrito al Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz (IIIyMA). Es integrante del Cuerpo Académico UTMIX-CA 37 “Ingeniería industrial y entorno”. Su línea de investigación es: Sistemas de producción y Administración.

**Carlos Vázquez Cid de León.** Es ingeniero industrial y maestro en ingeniería administrativa por el Instituto Tecnológico de Orizaba (ITO), Veracruz. Actualmente es doctorante de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM). Adscrito al Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz (IIIyMA). Es integrante del Cuerpo Académico UTMIX-CA 37 “Ingeniería industrial y entorno”. Su línea de investigación es: Administración integral de sistemas productivos.

**Abraham Espejo Martínez.** Es Licenciado en informática, maestro en administración y doctor en ciencias de la administración por la Universidad Autónoma Benito Juárez del Estado de Oaxaca (UABJO). Su línea de investigación es innovación mercadológica. Actualmente es profesor-investigador adscrito a la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO. Cuenta con perfil PRODEP y es Candidato al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2019-2021).

**Eric Amín Ramírez Castillo.** Es Licenciado en informática, maestro en administración y doctor en ciencias de la administración por la Universidad Autónoma Benito Juárez del Estado de Oaxaca (UABJO). Su línea de investigación es sistemas de información. Actualmente es profesor-investigador adscrito a la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO. Cuenta con perfil PRODEP.

## Referencias bibliográficas

- ANUIES (2010-2018). Revista de la educación superior. UNAM. México D.F. <http://resu.anui.es.mx/ojs/index.php/resu/issue/archive>
- Brunner, José Joaquín & Miranda, Daniel Andrés (2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Universia (1ra ed.). Chile: Santiago. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Chapman, Alan (2004). Análisis DOFA y análisis PEST. Disponible en [www.degerencia.com](http://www.degerencia.com)
- Codina Jiménez, Alexis (2011). Deficiencias en el uso del FODA: causas y sugerencias. Revista Ciencias Estratégicas. 19(25), pp. 89–100. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151322413006>
- CONACYT (2015). Marco de referencia 2015. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc>
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C - COMEPO (2013). Diagnóstico del Posgrado en México. <http://www.comepo.org.mx/images/publicaciones/diagnostico-del-posgrado-en-mexico.pdf>
- Cruz Cardona, Víctor (2014). Tendencias del posgrado en Iberoamérica. Ciencia y Sociedad; 39(4), 641-66. [https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion\\_calid\\_post.pdf](https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf)
- Cuesta Santos, Armando (2010). Tecnología de gestión de recursos humanos (3ra ed.). La Habana: “Félix Varela” y Academia.

- David, Fred (2003). Conceptos de administración estratégica (9na. ed.). México: Pearson Educación.
- Gil Antón, Manuel; Mendoza Rojas, Javier; Rodríguez Gómez, Roberto, & Pérez García, María Jesús (2009). Cobertura de la educación superior en México: Tendencias, retos y perspectivas, México: ANUIES. [https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30\\_cobertura/Cobertura.pdf](https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf)
- Kelada, Joseph (2011). La calidad total y la gestión desde los agentes externos. Cuadernos de Administración.
- Koontz, Harold & Weirich, Heinz (2004). Administración. Una perspectiva global. México: Mc Graw Hill.
- Ortiz Villanueva, Carmen Nicté (2013). Calidad y posgrado en México. Tecnociencia, Chihuahua. Vol. VII, No. 3. [http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v7n3/Data/Calidad\\_y\\_posgrado\\_en\\_Mexico.pdf](http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v7n3/Data/Calidad_y_posgrado_en_Mexico.pdf)
- Ponce Talancon, Humberto (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales”. Revista académica: Contribuciones a la Economía, ISSN 16968360
- Quilian, Wang (2010). Program design for industrial engineering education in china based on QFD. Education Technology and Computer Science (ETCS), 2010 Second International Workshop on, 3, 333-336
- Rivero Hernández, Magda (2018). Matriz FODA herramienta para la estrategia. [https://www.researchgate.net/publication/324991460\\_Matriz\\_FODA\\_herramienta\\_para\\_la\\_estrategia\\_Dra\\_Magda\\_Rivero\\_mayo\\_2018](https://www.researchgate.net/publication/324991460_Matriz_FODA_herramienta_para_la_estrategia_Dra_Magda_Rivero_mayo_2018)
- Sánchez Gutiérrez, José; Vázquez Sandoval, Manuel; Gándara Mota, Raquel & González Uribe, Elsa Georgina (2005). Criterios e indicadores para la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior (IES). Revista: Mercado y Negocios, Vol. 12, Año 6. [www.revistascientificas.udg.mx/index.php](http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php)
- Seara Vázquez, Modesto (2019). Un nuevo modelo de universidad. Universidades para el desarrollo (3ra ed.). México: universidad tecnológica de la mixteca.
- Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Primera ed.) D.F., México: Secretaría de Gobernación. DOF: 20/05/2013.
- SEP (2017). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: Principales Cifras 2016-2017. México City.
- Singh, Vikram; Grover, Sandeep & Kumar, Vikas (2008). Evaluation of quality in an educational institute: A quality function deployment approach. Educational Research and Review, 3(4), 162-168.
- Tarí Guilló, Juan José (2000). Calidad Total: Fuente de ventaja competitiva. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/133000.pdf>
- Villalón Barreiro, Julio Antonio; Hidalgo Reyes, Pedro; Castellanos López, Ismelis & García Arias, Pedro Manuel (2017). La utilización de matrices estratégicas en la dirección de equipos de baloncesto. OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma. Vol. 14, No. 43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210817>



# Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad



*Didactic methodology for comprehension of argumentative texts in undergraduate level*

**José Alejandro Castillo Sivira**

<https://orcid.org/0000-0001-8324-5019>

[castillosivirajose97@hotmail.com](mailto:castillosivirajose97@hotmail.com) / [castillosiviralejandro905@gmail.com](mailto:castillosiviralejandro905@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 251-2325396

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Barquisimeto edo. Lara. Venezuela



Fecha de recepción: 23/07/2020  
Fecha de envío al árbitro: 30/07/2020  
Fecha de aprobación: 10/09/2020

## Resumen

Esta comunicación propone una experiencia didáctica para desarrollar competencias discursivas y comunicativas, la cual consistió en secuencias de talleres escolares para la comprensión de ensayos. Se siguieron los postulados de Martínez (2001), Monereo (2000), Pérez (1999), Rincón, Narváez y Roldan (2006), Alandia y Franco (2008), entre otros. La investigación es de campo no experimental del tipo descriptiva. La muestra estuvo conformada por 34 docentes en formación inicial de las especialidades Lengua Extranjera (Inglés) y Ciencias Naturales (Biología) de la UPEL-IPB. Igualmente, la metodología colaborativa y de discusión socializada permitió que los jóvenes aprendieran el procesamiento estratégico cognitivo y emitieran su postura ante lecturas hechas.

**Palabras clave:** Experiencia didáctica, estrategias cognitivas de comprensión de la lectura y ensayo argumentativo.

## Abstract

This communication proposes a teaching experience to develop discursive and communicative competencies, which consisted of sequences of school workshops for the understanding of essays. Martínez (2001), Monereo (2000), Pérez (1999), Rincón, Narváez and Roldan (2006), Alandia and Franco (2008), among others, were followed. The research is non experimental field of the Specialties Foreign Language (English) and Natural Sciences (Biology) of the UPEL-IPB. Likewise, the collaborative and socialized discussion methodology allowed young people to learn cognitive strategic processing and express their position before readings made.

**Keywords:** didactic experience, cognitive strategies for reading comprehension, argumentative essay.

---

Author's translation.

---

## Introducción

La experiencia de la lectura de textos académicos como el argumentativo en el curso Lengua Española (Plan de Estudio 1996 y siguientes) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) para los docentes en formación inicial requiere del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En la fase inicial denominada diagnóstico, el autor de este artículo pudo realizar y anotar las observaciones no sistemáticas en distintas sesiones de clase durante el 2018. Allí pudo constatar que los participantes revelaron una serie de necesidades desde las áreas receptoras y productivas de la lengua materna:

Tabla 1. Diagnóstico

Necesidades		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Ignorancia de la definición de párrafo	Muletillas con frecuencia al hablar	Timidez a la hora de participar en público
Desconocimiento de la estructura general de cualquier texto	Desconocimiento al elaborar una síntesis	Inconvenientes al formar grupo
No conocen las clases de argumentos y sus tipos	Dudas al plantear conclusiones en forma oral y escrita	Desconcentración
No hay idea del párrafo	Dificultad al identificar la temática y los propósitos cuando realizaban un análisis textual	Falta de atención
Desconocimiento de la idea de texto	No saben hacer inferencias	Irresponsabilidad
	Lectura en voz baja por lectura silenciosa	Apatía
	Falta de hábitos de investigación	No hay iniciativa propia
	No siguen instrucciones	Inexistencia de la cortesía al participar
	No hay rapidez en la lectura	Poca criticidad
	Poco uso de estrategias cognitivas de lectura	Inconstantes

Ante eso, se reflexionó y se pretendió desarrollar una metodología secuenciada para que el discente consiguiera el uso de estrategias de procesamiento de la lectura de textos académicos. Es de suponer que las catorce semanas de semestre son insuficientes para que esté plenamente capacitado en la utilización de planes estratégicos hacia la comprensión de la lectura. No obstante, eso no impide que se dejara a un lado el compromiso de educar a partir de un acompañamiento a los participantes. Tal propuesta socioeducativa y de construcción se utiliza entre profesionales de la docencia, no obstante esta se puede trasladar a la mediación para los participantes en su formación inicial.

Por este motivo, este artículo tiene como objeto compartir esta práctica pedagógica establecida en el escenario universitario Y para ello, se consideró como objetivo general de esta experiencia escolar el desarrollo de com-

petencias lingüísticas y comunicativas de estudiantes universitarios en actividades de lectura de ensayos argumentativos. Y como objetivos específicos se fijaron los siguientes: (a) diferenciar cada una de los elementos del ensayo como texto argumentativo, (b) identificar la superestructura del ensayo argumentativo y las estrategias persuasivas, (c) ubicar el tema, los propósitos y el contexto situacional presentes en el ensayo argumentativo, (d) Identificar la ideología y la persuasión como formas de influencia del destinatario en el ensayo argumentativo y (e) reconocer los recursos argumentativos y la función de los conectivos en el ensayo argumentativo.

Ciertamente, la comprensión de este tipo textual a través del uso de estrategias cognitivas dentro de una metodología secuenciada se justifica, porque permite al universitario de recién ingreso desarrollar ciertas habilidades y destrezas de lectura crítica para abordarlos. Asimismo, es preciso comprender que el proceso de lectura es individual y depende de ciertos factores como la motivación, la incentivación del medio social, la práctica frecuente a la que debe exponerse, el grado de complejidad textual (contenido, registro lingüístico, entramado sintáctico y propiedades textuales), el uso de estrategias de procesamiento textual, entre otros aspectos de interés.

Cabe resaltar que este tipo de textos es utilizado muy a menudo en las universidades a nivel nacional (y hasta en las esferas internacionales) tanto en pre como postgrado, sin embargo los docentes universitarios siguen una serie de planteamientos teórico-prácticos diversos según lo dictamine su experiencia en aula y la formación de la que dispone (discusión socializada, debates, lectura de textos de modo discursivo, guías para comprender textos científicos, asesorías, entre otras) y los resultados que estos obtienen casi siempre dictaminan que el abordaje receptivo de los textos académicos son difíciles de conseguirse y llevan mucho tiempo para atender los requerimientos del discente (Carlino, 2001, en Argentina, Caldera y Bermúdez, 2007 en Venezuela, González, 2011 en Perú, Pérez y Rincón, 2013 en Colombia, Neira, Reyes y Riffo, 2015 en Chile, Vidal-Moscoso, 2016, en México, Cabrera, Abreu-Márquez y Martínez, 2019, en Cuba por mencionarse algunos casos investigativos). Así que lo expuesto más adelante pudiese servir de alternativa para mediar la comprensión del ensayo argumentativo y su posterior producción.

Véase ahora el cuerpo teórico que forma parte del basamento de la sugerencia didáctica que se esboza.

### **Procesamiento Comprensivo, Crítico e Intertextual: Necesidad para Mediar**

La comprensión de la lectura es un proceso cognitivo complejo que consiste en la interacción entre lector, texto, contexto y escritor, a partir del uso de estrategias cognitivas que permiten el procesamiento de la información escrita. Si la selección de estrategias no cumple su cometido para el logro de objetivos, entonces el lector debe cambiarlas y regular su propio proceso de comprensión (metacompreensión). Todo esto se logra cuando el individuo tiene conciencia del proceso lector y mejora su acción de abordaje con la experiencia que va adquiriendo con frecuencia al enfrentarse con cualquier tipo de texto académico por distintas razones que se proponga (recreativas, académicas, laborales, entre otras). Idea que comparte Pérez (2005) cuando define la comprensión de la lectura como aquella que es producto de las experiencias previas acumuladas y se manifiestan cuando el sujeto lee un determinado texto.

El leer requiere de la motivación interior del ser que lo ejecuta y de la incentivación por parte del medio que lo rodea. Si no existen estos elementos básicos, entonces este proceso no se llevaría a cabo con efectividad. Entonces, el docente debería estimular, a partir de un conjunto de estrategias significativas de manera que esto se convierta de forma progresiva en una necesidad en sus educandos. Así, las redes esquemáticas del conocimiento humano podrán ser más amplias y estarán siendo sometidas a los procesos de asimilación y acomodación de forma permanente para ir construyendo su esquema cognitivo.

Para que esto se haga una realidad, el educador debería valerse del modelado de técnicas que permitan la activación de los conocimientos previos de su discente para que este comprenda lo que se va leyendo de manera autónoma y las someta a la práctica frecuente tanto en el aula de clase como en sus horas libres. Entre ellas, puede mencionarse la ubicación de la idea principal, el hacerse interrogantes sobre lo que se lee para conseguir objetivos de lectura, el plantearse inferencias frente a las ideas implícitas del texto, presuponer la existencia de

ciertas proposiciones contenidas en el mensaje escrito, elaborar el resumen mediante organizadores gráficos diversos, establecer conclusiones y valoraciones personales.

Para que exista una comprensión lectora, el lector debe tener en cuenta que leer es un proceso de interacción con el texto al que se enfrenta. También mediante esa acción activa, el lector intenta satisfacer objetivos de lectura, se vale de sus conocimientos previos y sus expectativas que agrega al texto que está frente a éste. Por tanto, leer es comprender e interpretar diferentes textos que hacen posible que la autonomía y garantiza competencias en cualquier tipo de sociedad como lo hace saber Solé (2002).

Para conseguir la interpretación del contenido textual y un lector activo, se tiene que pasar por una serie de fases que son el *antes* (reconocimiento de la estructura textual y los rasgos paratextuales, propósito de lectura, aplicación de planteamientos a las macro y microestructuras textuales y elaboración de anticipaciones), *durante* (relación de conocimientos previos, ubicación de ideas principales y secundarias, identificación de los rasgos del tipo textual y el uso de procesos inferenciales) y el *después* de leer (evaluar lo leído) y en eso coinciden Solé (ib.) y Matteucci (2008). El resultado de ese proceso crucial es la construcción cognitiva y esquemática del lector de un aprendizaje significativo y de constante andamiaje ante este tipo textual. Es decir, el ambiente cooperativo y mediativo entre el alumnado y el facilitador es la clave del aprendizaje en proceso.

Además debe acompañar este acto lector con la toma de notas personales y resúmenes, además de escudriñar entre líneas lo que quiso decir el escritor. Eso permite abrir su pensamiento desde lo crítico. Afirmación que puede ser demostrada al escuchar la agudeza con que un individuo se desenvuelve de forma oral en cualquier contexto situacional al que se exponga.

Añade Colomer (2006) al respecto que es importante que el educando entienda que es necesario leer y permitirle que mejore su proceso de comunicación y ampliar su conocimiento dentro de la sociedad donde vive. Por lo tanto la escuela, institución vital y antecesora de la universidad, debería abrir mayores posibilidades con el uso de diferentes estrategias de lectura en un clima socializado, una mejor recepción y desarrollo de un pensamiento crítico y diverso.

Igualmente el docente según la postura de Martínez (2006), tiene que tomar en consideración dos aspectos fundamentales cuando elige determinados textos para leer en el aula universitaria: los grados de complejidad en su estructura (requisitos básicos para la construcción de un tipo textual) y los niveles diferenciales en su comprensión (los que la favorecen y los que la dificultan). Entonces, surge la necesidad de valerse del análisis del discurso de textos académicos (expositivos o argumentativos), ya que las exigencias en el nivel superior así lo estiman y se requiere que el bachiller sea competente no sólo al comprender, sino al reconstruirlos y hasta producirlos en sus especialidades.

El planteamiento anterior coincide con las opiniones de Martínez (2001) y Rincón, Narváez y Roldán (2006), quienes declaran que la orientación que se debe ofrecer a los estudiantes en materia de lectura tiene que hacerse a nivel comprensivo, crítico e intertextual y que la selección de los textos se relacione con sus áreas específicas.

Aclárese que conseguir la interpretación de un texto, supone de una actualización semántica de lo que se dice o lo que quiere decir por parte de un lector que va leyendo entre líneas lo que expone un determinado escritor. Pero es el resultado de un constante procesamiento de textos argumentativos e informativos por parte del estudiantado en todo momento de su vida académica para consolidar esa competencia del entender, interpretar y explicar lo que dicen los textos como refiere Cerezo (1994). Y es que quien aplica el análisis del discurso, verá cómo las personas utilizan el lenguaje para interactuar de manera oral o escrita, cómo se construyen esos mensajes por parte de los emisores a los receptores determinados y cómo procesan el contenido leído por parte de los receptores en los términos de Brown y Yule (1993).

De manera que el profesor universitario debería entender que este estudiante se está enfrentando a nuevas exigencias y que debe ajustar el uso de su registro lingüístico, sus habilidades investigativas deben agudizarse en su formación en el área de estudio para conseguir avanzar en su carga académica en poco tiempo. En consecuencia, el compromiso del profesor debe estar dirigido a aplicar el diagnóstico de las dificultades y la

búsqueda de alternativas a tiempo para remediarlas de modo progresivo con la planificación de prácticas de lectura, escritura y de expresión oral frecuentes de manera presencial.

Por lo tanto, los postulados teóricos de Martínez (2001), Pérez (1999) y Rincón, Narváz y Roldán (2006) sensibilizan a que el profesor debería organizar su acción metodológica con talleres bajo un modelo comunicativo y donde el análisis, la reconstrucción y la producción textual son cruciales. Adicionalmente, coinciden que el estudio textual se debe hacer a partir de distintas dimensiones en cuanto a las relaciones de textualidad (cohesión global y lineal) y las relaciones de discursividad (coherencia global).

## **Estrategias del Procesamiento**

La situación de localizarse tantos sujetos que leen por obligación, se debe porque el contexto escolar así lo exige para conseguir las resoluciones de actividades comprensivas. Entonces el gusto por leer no es espontáneo y se torna una tarea difícil para muchos discentes. Sobre el particular, Márquez (2004) que los padres le recrimina a sus hijos el no leer, pero en los hogares tampoco se cultiva la lectura. De igual modo sucede con el maestro que al no tener el hábito por la lectura, se le hará difícil el animar a sus educandos a hacerlo. Asimismo, constata que el leer es un “acto prodigioso” y es el que permite abrir nuevas posibilidades a vidas y universos posibles, o sea permite el acceso al campo simbólico. Y afirma que el amor por la lectura debería ser una aventura y al mismo tiempo, una búsqueda.

Ante esta situación expuesta, son muchos los jóvenes que al leer afirman no comprender y se atienen a que el profesor les ofrezca una salida y no son capaces al tomar iniciativa y resolver ciertos planteamientos que se le proponen acerca de un determinado texto. Tal realidad la he evidenciado como funjo como tutor en la fase de pasantías al tener contacto con la Educación Media General en ciertas instituciones educativas de Barquisimeto y al facilitar el aprendizaje de los docentes en formación inicial de pregrado como lo señalé arriba. Por lo tanto, los educadores hemos creado un mundo de facilismo y dependencia, ya que en los niveles anteriores (Educación Primaria y Media General) no se ha preparado al educando en cuanto al uso de estrategias de comprensivas de textos académicos.

Al respecto, Domínguez (2003) define a la estrategia como: “decisiones personales que efectuamos a partir de las operaciones realizadas en nuestra mente o movimientos de nuestro pensar de manera consciente. El desarrollo de éstas nos producen habilidades cognitivas, en pos de incrementar nuestro modelo de captar y comprender el mundo.” (p. 11).

De manera que cada vez que un lector se enfrenta a leer un determinado texto, tiene que disponerse tanto física como mentalmente para alcanzar la comprensión y la interpretación del contenido. En ese momento, las condiciones ambientales juegan un papel significativo: el lugar, las personas, los objetos y el tiempo. Unas se convierten en favorables, debido a que posibilitan al sujeto a la ejecución de su acción y otras, son desfavorables porque dificultan no sólo la aparición de una conducta deseable, sino la consecución de las metas. Allí se dice que las condiciones no son las mejores y el uso de las estrategias puede resultar difícil o equivocado. Por eso, Solé (2002) dice que las estrategias de comprensión lectora resultan para el sujeto unos “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59).

Dentro de la comprensión de la lectura, se puede localizar el empleo de ciertos procedimientos de orden cognitivo y metacognitivo que permiten que el lector pueda conseguir sus objetivos. Goodman citado por Marín (1999) define las estrategias cognitivas como “procesos mentales que el lector pone en acción para interactuar con el texto” (p. 237). Agrega Mendoza (2006) que son “unos pasos bien definidos y aplicados en forma progresiva, aumentando su dificultad a medida que el nivel sea superior y diferenciando las características estructurales, léxicas y de contenido de cada tipo de texto en su aplicación” (p. 238).

Aunado a ello, Téllez (2005) denomina a las estrategias *autorreguladoras* procesos metacognitivos implicados en la construcción del significado del texto y precisa cada una de ellas: (1) la *planificación* de la lectura que

consiste en tener claro cuál es el objetivo de leer, (2) la *supervisión y regulación* de todo el proceso que necesita de ciertas condiciones como una evaluación de las exigencias de la tarea y del contexto, (3) la *comprobación* que el lector se acerca al objetivo, (4) la *identificación de las dificultades*, (5) la *selección de la estrategia* más adecuada para solucionar dificultades y (6) la *confirmación* de las inferencias elaboradas y la *evaluación* que exige comprobar que se ha logrado el objetivo planteado, además de un nivel de comprensión conforme a este último.

Por ello, se debería diferenciar ciertas operaciones cognitivas como son el decodificar, comprender e interpretar, así como el tratar de orientar el proceso lector de los discentes en el aula. Para ello, Riestra (2006) constata que entre una y otra hay claras delimitaciones: en la primera, conecta el lector con el texto a través del recorrido morfológico y sintáctico. En la segunda, propone la relación de los significados y los agrupa en conexiones temporales y lógicas. Y en la tercera, permite la comparación del sentido que construye el lector con sus conocimientos previos y las redes conceptuales que va acomodando en su estructura cognitiva. De allí que cada actividad que selecciona el profesor dentro de la planeación de las clases, debe tener presente cuáles son los objetivos a alcanzar y cómo hacer para que el estudiante haga evidente dichas operaciones mentales.

El uso de las habilidades cognitivas dependen entonces de una serie de objetivos y condiciones necesarias que tiene que plantearse el individuo cuando comprende un texto: (1) disposición a la comprensión mediante ciertas técnicas y métodos, así como el afrontar el éxito o el fracaso del uso de estas, (2) tomar conciencia sobre la necesidad de la selección de estrategias, el nivel de exigencia al que se enfrenta y la adaptación a los procesos y contenidos específicos para poder comprender y (3) reflexionar acerca de la utilización de una determinada estrategia y sus condiciones de empleo, permitiendo así la transferencia de lo aprendido. Sin embargo, esto es una realidad en ambientes académicos cuando el profesor orienta las estrategias de manera presencial y constante, permite la reflexión, atiende las dudas y motiva la participación oral de los educandos (Téllez, 2005).

## **Cognición y Estrategias de Aprendizaje: Posibilidades Didácticas para el Aula**

A continuación, se señala una selección de planes de aprendizajes para el proceso de enseñanza y aprendizaje en materia de lectura que se derivan de experiencias pedagógicas e investigativas. Estas fueron utilizadas y adaptadas en las sesiones de clase cuando se orientó la comprensión de la lectura en bachilleres de nuevo ingreso en la UPEL-IPB. Se supone que esto constituye un acompañamiento es un proceso formativo en el que se permite que el sujeto desarrolle sus potencialidades en forma autónoma, democrática y significativa en colectivo y hacia la construcción de su conocimiento del mundo (García, 2012). Véase de qué se trata cada una.

Una estrategia de aprendizaje adecuada en la comprensión de la lectura es la *instrucción directa*. Sobre el particular, Téllez (2005) la define como un modelo de trabajo en grupos pequeños y con la inclusión de programas sistemáticos y estructurados. Aunque, esta no es la más eficaz porque puede resultar muy rígida dentro del proceso de enseñanza y la presencia del educador suele convertirse una figura imprescindible para su éxito. Para contrarrestar sus consecuencias, se debería considerar la enseñanza recíproca y el trabajo cooperativo, así como la inclusión de actividades que conlleven a un aprendizaje por descubrimiento.

Ahora es preciso aclarar la definición de *trabajo cooperativo* y su necesidad en la comprensión de la lectura en el aula de clase como señalan Barkley, Cross y Major (2007). Valiéndose de aportes teóricos de distintos investigadores, aportan las cualidades del aprendizaje cooperativo que son: (a) los educandos trabajan juntos en una meta común, comparten información, se evidencia un apoyo mutuo, crecimiento personal, académico y mayores relaciones con el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa y (b) el rol del profesor es el de ser experto en la asignatura, autoridad en el aula, prepara y asigna las tareas, controla el tiempo y los recursos, así como el supervisar el aprendizaje.

Mientras que en el aprendizaje colaborativo, lo precisan así: (1) hay un trabajo mutuo entre los estudiantes y el docente para crear el saber, el proceso de enseñanza y aprendizaje los enriquece y los hace crecer, (2) existe un consenso entre educandos versados en una temática y (3) al profesor no le corresponde la supervisión del trabajo en grupo, sino que busca ser un miembro más en la búsqueda del saber.

Pero estas autoras consideradas, precisan que el cooperativo se utiliza más en primaria y secundaria y el colaborativo en superior. Además, ellas se inclinan más por este último, puesto que opinan que los discentes deben establecer de manera activa la construcción de conexiones de pensamiento y organizar el aprendizaje en conceptos significativos.

También Barkley, Cross y Major (ibídem.) constatan mediante investigaciones reportadas que la importancia del aprendizaje colaborativo radica no sólo en que los universitarios logran un avance en conocimientos concretos y competencias cognitivas e intelectuales con la motivación, el compromiso y la participación activa, sino que cambien valores, dimensiones actitudinales, psicosociales y morales, además de mejorar la convivencia dentro y fuera del salón de clases.

Por otra parte, Colomer y Camps (1996) exponen una serie de postulados teóricos acerca del *modelaje del estudiante* y precisan que el maestro tiene que plantear de manera oral los procesos que intervienen en la construcción del significado. Para ello, este debería dar su ejemplo práctico sobre lo que deben hacer los discentes para controlar la comprensión de la lectura de cada uno de los párrafos que conforman el texto, además de comentar sus expectativas surgidas, considerar los indicios del texto para abandonar una postura, formular una nueva, así como plantear las dudas surgidas y las formas de resolverlas a lo largo de su lectura en aula.

Igualmente, estas profesoras ofrecen otra posibilidad de enseñar a comprender los textos y señalan el uso de *técnicas de discusión colectiva*. Valiéndose de la revisión de varios aportes, señalan que tal estrategia didáctica consiste en que el profesor elabore planteamientos e interrogantes que los educandos deben discutir de manera oral. En esta técnica, el centro de atención recae en este último y permite que refuerce su comprensión con la participación de sus compañeros, además de aumentar su memoria a largo plazo cuando tiene que recordar la información leída para explicar lo que entendió y de este modo, acrecentar su pensamiento crítico al brindar su opinión sobre lo leído. Además, plantean que el docente debe evitar que su actuación frente al texto esté centralizada y para ello, sugieren que se incorporen actividades con la participación activa de los educandos hacia la profundización de la comprensión de la lectura de ciertos tópicos textuales.

También Colomer y Camps (ob. cit.) muestran otra experiencia para la comprensión textual con ciertas teorías acerca de cómo es el *ayudar a interiorizar pautas a seguir*. Estas permiten a los discentes observar, seguir instrucciones, detenerse en detalles, ubicar los títulos y subtítulos, extraer información, precisar lo que expresa el texto y lo que estos dicen, releer, repasar, y responder oralmente. De esta manera, aprenden a ser concretos y organizados al abordar el texto.

Por lo tanto, cuando un lector organiza su actividad de leer, no debería actuar arbitrariamente. Se supone por lógica se tiene que cumplir con ciertos requisitos para alcanzar sus metas. Y esto se hace una realidad cuando el profesor orienta al alumno de manera presencial y con la práctica frecuente.

El planificar unidades de instrucción con actividades variadas de lectoescritura es una prioridad. El modelo globalizado y comunicativo funcional tiene que regir en ese proceso de enseñanza y aprendizaje con una supervisión y control del progreso de cada educando. Plantea Monereo (2000) que es preciso controlar la propia comprensión de la lectura según las condiciones de cada tarea a la se expone el sujeto.

Es decir, orientar al discente para tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto. Propone para ello *las guías de lectura con ayudas* que son recursos de enseñanza y aprendizaje que permiten organizar tanto la labor docente como del educando. Allí se puede seleccionar una variedad de estrategias que manifiestan cómo se puede abordar la comprensión de la lectura desde la planeación, la supervisión hasta la evaluación. Por ende, el profesor sistematiza su labor y permite que el educando utilice de manera consciente tales habilidades.

Igualmente Monereo (op. cit.), considera importante *la enseñanza recíproca* como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que consiste en que el educador sirve de modelo para comprender e interpretar el texto con el uso de estrategias cognitivas y el discente participa planteando dudas y respondiendo a las interrogantes. Entre las actividades que constituyen esta estrategia pueden mencionarse el resumir, aclarar las dudas, descifrar los vocablos desconocidos, establecer interrogantes o explicar ciertos aspectos del contenido y elaborar

predicciones entre un párrafo y otro. Una vez que el estudiante tenga claro cómo comprender el texto, releva al profesor y pone en práctica lo aprendido, mientras que sus compañeros lo siguen y así sucesivamente.

Por último y no menos importante está el *motivar al estudiante* con frecuencia. El aunar y valorar sus conocimientos alcanzados hará posible que la respuesta por buscar la excelencia se cristalice de manera progresiva en los discentes. Es efectivo evidenciar en ellos cómo se apropian de su aprendizaje en el aula y buscan diversas formas de disipar sus dudas con la participación oral entre ellos mismos y hasta incluyen cuando hay confianza al mediador de los aprendizajes. Por ejemplo, el establecer la discusión sana y el llegar a proponer posibilidades de interpretación discursiva-textual y hasta de solucionar cualquier diatriba en el grupo. Quiere decir que ese profesional teórico y propiciador de un monólogo en un escenario silencioso y de estricto empleo de un lenguaje técnico no tiene cabida en el siglo XXI.

## Textos Argumentativos

Estos textos son designados por Gutiérrez y Urquhart (2004) como aquellos que “presentan y defienden un punto de vista mediante razonamientos” (p. 5). Añade Parra (1996) que la intención comunicativa de estos consiste en “convencer al destinatario de algo” (p. 121). De tal manera que su centro de interés está centrado en los argumentos que son razones que defienden o justifican una tesis y lograr una conclusión.

Hay distintos argumentos (a partir de Pérez, 1999, Serrano y Villalobos, 2006, Matteucci, 2008 y de Alandia y Franco, 2008) como los *racionales* (basados en la razón acerca de ideas y verdades admitidas por la sociedad), de *hecho* (pruebas objetivas acerca de una realidad determinada), de *ejemplificación* (ilustran, explican o complementan un caso particular), de *autoridad* (consideran la ideas de una persona de prestigio sociocultural en el área donde se argumenta), *causales* (refieren los motivos para producir lo afirmado en la tesis), *analógicos* (relación por semejanza), *deductivos* (la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones), de generalización (ejemplos dados se encuentran dentro de una misma regla o ley general) y *afectivos* (toman en cuenta los sentimientos para lograr reacciones positivas o negativas).

Tomando en consideración a van Dijk (1980), se puede decir que el discurso está formado por dos niveles que son: (a) el macro o nivel global que contiene la *superestructura* o esquema general del texto, las estructuras semánticas globales o *macroestructuras* y las estructuras pragmáticas o *macroactos de habla* y (b) el micro o nivel local que tiene las estructuras locales o *microestructuras formales* (oraciones), *microestructuras semánticas* (proposiciones) y *pragmáticas* (actos de habla). Ahora, véase esto en los textos argumentativos.

En el nivel superestructural de los textos argumentativos, se ubica la *presentación* que contiene la tesis o afirmación de partida (Alandia y Franco, 2008) que se refiere a un tema a partir de puntos de vista del escritor o enunciador, el *desarrollo* que está constituido por los argumentos que deberían ser sólidos o justificados con hechos que realmente apoyen a tal componente argumentativo y la *conclusión* que tiene una afirmación de llegada, es decir, aquella que presenta una información nueva que se ha conseguido por los argumentos esbozados en la defensa razonada. Aunque es preciso aclarar que el orden de estos elementos depende del tipo de texto argumentativo y en un ensayo argumentativo otros autores plantean que no hay conclusiones, sino un cierre textual para dar posibilidad a otros en hacer nuevos planteamientos de la tesis. Y esto es lógico.

En el nivel macroestructural, se localiza el tema y el desarrollo de las macroproposiciones (argumentos) que representa el nivel global del texto. No debe olvidarse que el propósito esencial es la persuasión del lector o destinatario (Serrano y Villalobos, 2006).

Y en el nivel microestructural, se deben ubicar las oraciones y sus relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. Esto permite que el desarrollo temático se logre a través de la incorporación adecuada de los procedimientos léxicos y gramaticales del discurso argumentativo hacia el logro de los referentes y la relación entre enunciados (Serrano y Villalobos, op. cit.).

Para conseguir el convencimiento del destinatario cuando comprenda el texto leído, el enunciador debe utilizar estrategias argumentativas o denominadas también procedimientos discursivos de un modo intencional o

consciente. Entre ellas se encuentran las orientadas a la *razón* que sirven para proponer razones para conseguir la objetividad y lo convincente del discurso elaborado como las citas basadas en argumentos de autoridad, los argumentos modelos, de ejemplos, de definiciones y los razonamientos que se establecen por analogía y las orientadas a la *sensibilidad* (se usan para plantear la subjetividad y dan como resultado un discurso persuasivo) y entre estas están la acusación a los oponentes, la descalificación, la ironía y la advertencia sobre las implicaciones y consecuencias (Serrano y Villalobos, ib.).

Por su parte, exponen Alandía y Franco (2008) que en el nivel microestructural se pueden ubicar una serie de recursos como expresiones valorativas (sustantivos y adjetivos), el uso del presente como categoría temporal, la posición personal del escritor (uso de perífrasis verbal que expresen obligatoriedad), la redacción con la utilización de la impersonalidad, la primera, segunda o tercera, la utilización de estrategias como la apelación, las interrogantes, las exclamaciones, el contraste, la antítesis, la persuasión, imágenes visuales, acústicas, valoraciones de diversos tipos y la inclusión de conectores como los aditivos, adversativos, secuenciales, de causa y consecuencia, de concesión y contraargumentativos.

Y para finalizar este apartado, es preciso aclarar que existen dos tipos de ensayo: el argumentativo y el crítico. El primero se orientó en el curso Lengua Española en la UPEL-IPB y se define según Alandía y Franco (2008) del siguiente modo:

responde a la estructura general del ensayo (...), sin embargo, debe desarrollar el razonamiento argumentativo (...), la introducción debe ayudar a delimitar el campo temático (...) con la diferencia que el emisor debe tomar posición (...) mediante la presentación de la tesis. (...) el desarrollo de la toma de posición y el planteamiento de argumentos (...) conducen a una conclusión, que deberá derivarse de manera lógica de la tesis y de los argumentos (p. 156).

## Descripción de la Experiencia Didáctica

Esta investigación de campo no experimental del tipo descriptiva, refleja la realidad escolar tal y como es sin la manipulación de variables que pudieron influir directa o indirectamente en los resultados. La muestra la conformó dos secciones de las especialidades de Inglés y Biología de un total de 34 participantes, primer semestre del turno de la mañana durante el lapso 1-2018 en el curso Lengua Española.

Entre los instrumentos utilizados por el autor de este artículo para registrar los datos expuestos en la presentación y producto del diagnóstico, se pueden mencionar la escala de estimación en rúbricas para reflejar el proceso de comprensión lectora de estos docentes en formación inicial, las hojas de asistencia de los educandos universitarios y las hojas de control de observaciones no sistemáticas de las sesiones de trabajo realizadas.

Para que los docentes en grupo entendieran cómo se analizaba los textos académicos, se sometieron a lecturas fuera del aula con una previa selección por parte del facilitador y como estrategia previa a la lectura comprensiva de ensayos argumentativos. Los contenidos de esos materiales versaban sobre la lectura, el proceso de comprensión textual y las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas.

En cada sesión de clase durante el bloque de dos horas, se discutía los aspectos que correspondían al contenido, a partir de interrogantes y planteamientos (de tipo literal, inferencial y crítico) hechos por el facilitador del curso y en el siguiente bloque de dos horas, se realizaron actividades de procesamiento estratégico con guías didácticas acerca de la motivación al logro y la importancia del estudio, así como de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se utilizan al comprenderse la lectura de textos. Debe aclararse que esta jornada de trabajo se aplicó en la primera unidad planeada tuvo una duración de cuatro semanas.

El proceso de evaluación llevado a cabo era formativo en un momento inicial durante el desarrollo de la primera unidad. En cada una de las actividades, se observaba el nivel de conocimiento alcanzado. Las actividades planteadas de carácter sumativo según se tenía dispuesto en el programa didáctico fueron un resumen, un mapa conceptual y un comentario crítico personal. Es de aclararse que cuando los educandos no usaban todos

los procedimientos relacionados a las estrategias cognitivas en las actividades en aula, se les daba oportunidades y se les asesoraba de manera personal y luego, se le asignaba la calificación definitiva con la aplicación de la escala de estimación en rúbrica.

Es de hacer notar que este proceso de acompañamiento no fue fácil al inicio de los talleres tanto en la primera como en la segunda unidad, debido al poco hábito en la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje, la falta de motivación para cumplir con las asignaciones, así como el asistir a clase y participar de manera espontánea y activa en las actividades dispuestas.

A medida que se relacionaba la teoría con la práctica, se adaptaban a la metodología universitaria y se integraban al trabajo colaborativo. Además, se pudo evidenciar que cambiaron sus actitudes de manera progresiva ante el hecho de leer de manera comprensiva. Así mismo, el profesor con frecuencia conversaba con los participantes acerca de sus deberes y derechos y su roles presentes y futuros como docentes en formación inicial en las especialidades de Inglés y Biología.

Ahora, con respecto a las estrategias aplicadas durante los talleres (siguiendo a Hidalgo, 2005) de análisis textual llevados a cabo durante las cinco semanas siguientes dirigidos al desarrollo de la segunda unidad, se pueden enumerar ciertos asuntos: (a) el *trabajo colaborativo* en grupos pequeños para aclarar el proceso de comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en cualquier tipo de texto y el empleo de estas de manera presencial mientras se hacía la lectura, (b) la *instrucción directa* y el *ayudar a interiorizar pautas a seguir* para que los discentes aprendieran a seguir instrucciones, organizaran su trabajo, tomarán apuntes personales, desarrollarán habilidades en el uso de estrategias y participaran en forma activa durante las actividades planteadas como el subrayado, la relación sintáctica y semántica entre las ideas de un párrafo, la ubicación de los propósitos del autor, la identificación de la superestructura textual y los elementos que la conforman y (c) el *modelaje* entre los mismos estudiante con el objeto de ofrecer ejemplos en el análisis de textos (un texto informativo y un ensayo argumentativo) y realizar posteriormente el resumen a cargo del facilitador y los participantes de manera oral y escrita con el uso de esquemas y mapas conceptuales.

Otras estrategias de aprendizaje utilizadas en el procesamiento de los textos académicos fueron: (a) la *técnica de discusión colectiva* que se aplicó tanto en el bloque teórico como en el práctico entre los participantes y el facilitador para emitir opiniones, plantear inferencias, transferir el conocimiento, ofrecer respuestas, aclarar dudas, explicar cómo se llevó a cabo el procesamiento y realimentar el proceso de aprendizaje (b) las *guías de lectura con ayudas* con el objeto de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella para mejorar el procesamiento del contenido textual y (c) la *enseñanza recíproca* que permitió que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como del uso de estrategias y mejoraran su proceso de aprendizaje.

Una vez que los participantes se adaptaron a las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de la lectura, se procedió al abordaje de los ensayos argumentativos (capturados en la red de aquellos estudiantes universitarios premiados por sus producciones a nivel latinoamericano). Por consiguiente, en el espacio que a continuación se ofrece, se plantea la secuencia didáctica en talleres de trabajo escolar que permitió la comprensión de la lectura de este tipo textual y la interacción entre los participantes y el facilitador.

Sin embargo, el autor de estas líneas basó su mediación estratégica y colaborativa en los principios de la metodología del análisis del discurso que lleva a las reglas generales de la interpretación que posibilita a los sujetos que están en proceso de construcción del conocimiento como futuros profesionales de la docencia y en el que ellos deberían dotar de sentido lo que oyen y leen mediante los cursos y seminarios de preparación inicial. Y para ello, Martínez (2001) sugiere la *pedagogía discursiva e interactiva* que coincide con los que se propone a continuación en el que el centro de la mediación es el educando para que consiga la autonomía y otras potenciales como las discursivas-textuales.

**Tabla 2.** Planeación Didáctica 1

<p><b>Objetivo General:</b> Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos argumentativos.</p> <p><b>Objetivo Específico:</b> Diferenciar cada una de los elementos del ensayo como texto argumentativo.</p> <p><b>Sesión:</b> 1.</p> <p><b>Duración:</b> 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos argumentativos: Definición y tipos.</li> <li>- El ensayo argumentativo. Definición.</li> <li>- Tema y propósitos en el ensayo argumentativo.</li> <li>- Estrategias cognitivas: la observación, la descripción, el subrayado y las conclusiones.</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplicó una técnica de interacción grupal (rompe hielo).</li> <li>- Se estableció los propósitos de la técnica utilizada.</li> <li>- Se presentó el objetivo específico de la unidad a desarrollarse por parte del facilitador.</li> <li>- Se establecieron las reglas de integración grupal.</li> <li>- Se propuso el contrato de aprendizaje y el establecimiento de acuerdos de aprendizaje</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizó una discusión dirigida acerca del texto argumentativo (elementos constitutivos; tema y propósitos).</li> <li>- Se elaboró un esquema resumen en la pizarra por parte del facilitador y los participantes.</li> <li>- Se realizó una lectura del ensayo argumentativo <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i></li> <li>- Se aplicaron las estrategias de procesamiento de la información para ubicar los elementos constitutivos, tema y propósitos por parte de los participantes con la guía del facilitador.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad.</li> <li>- El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador.</li> <li>- Participantes.</li> </ul> <p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcador.</li> <li>- Ensayo seleccionado: Delgado, F. (2001). <i>¿Dónde estamos para dónde vamos?</i>.</li> <li>- Cuaderno de tesis.</li> </ul>

**Nota:** Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

**Tabla 3.** Planeación Didáctica 2

<p><b>Objetivo General:</b> Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p><b>Objetivo Específico:</b> Identificar la superestructura del ensayo y las estrategias persuasivas.</p> <p><b>Sesión:</b> 2.</p> <p><b>Duración:</b> 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Superestructura del ensayo argumentativo.</li> <li>- Elementos: Recursos retóricos (la interrogante, la anécdota, la comparación, la definición, la reflexión, la sugerencia) y tipos de argumentos.</li> <li>- Actitud asumida por el escritor del texto.</li> <li>- Estrategia cognitiva: la observación, el subrayado y las conclusiones.</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realimentó sobre las normas de interacción grupal establecida en la sesión anterior, así como también acerca de los elementos que forman parte del ensayo argumentativo.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador orientó acerca de las partes esenciales de un ensayo argumentativo y la utilización de las estrategias persuasivas y elementos retóricos.</li> <li>- Se realizó una lectura comprensiva del ensayo <i>Libertad de Prensa</i> en voz alta por los participantes.</li> <li>- Se planteó una discusión dirigida sobre el texto <i>Libertad de Prensa</i> luego de una lectura analítica emprendida en cada equipo.</li> <li>- Se estableció las conclusiones escritas de una serie de planteamientos expuestos por el facilitador tales como:</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador.</li> <li>- Participantes.</li> </ul> <p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcador.</li> <li>- Ensayo seleccionado: Delgado, F. (2001). <i>Libertad de Prensa</i>.</li> <li>- Cuaderno de tesis.</li> </ul>

Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubicación del esquema de organización de los textos (título, presentación del ensayo, desarrollo de argumentos y conclusión).</li> <li>- Identificación de los elementos de la superestructura del texto analizado (planteamiento y explicación de la hipótesis inicial e identificación de las estrategias persuasivas y retóricas iniciales); ubicación de los tipos de argumentos (rationales, de hecho, de ejemplificación y de autoridad) en el desarrollo del ensayo, presentación de las razones de la existencia de éstos y la posición asumida por el escritor frente al tema desarrollado; establecimiento del uso de las estrategias persuasivas finales.</li> <li>- Los participantes elaboraron el resumen del ensayo leído.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad.</li> <li>- El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes.</li> </ul>	

**Nota:** Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

**Tabla 4.** Planeación Didáctica 3

<p><b>Objetivo General:</b> Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p><b>Objetivo Específico:</b> Ubicar el tema, los propósitos y el contexto situacional presentes en el ensayo.</p> <p><b>Sesión:</b> 3.</p> <p><b>Duración:</b> 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<p><b>El ensayo argumentativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósitos de comunicación.</li> <li>- Contexto situacional.</li> <li>- Actos de habla según Searle.</li> <li>- Estrategia cognitiva: la observación, el subrayado y las conclusiones.</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realimentó acerca de las normas de interacción grupal establecidas en la sesión anterior, así como también de las partes y los elementos que forman parte del ensayo argumentativo.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador explicó acerca del propósito de un escritor al redactar un ensayo argumentativo y la relación con el tema y el contexto situacional. Igualmente, expuso la clasificación de los actos de habla según Searle.</li> <li>- Se hizo una lectura silenciosa de un ensayo seleccionado previamente por el facilitador. Luego, los participantes identificaron el tema predominante y lo correlacionaron con el contexto situacional donde surge.</li> <li>- Identificaron los propósitos particulares del escritor desarrollados en cada uno de los párrafos del texto (utilización de la clasificación de los actos de habla).</li> <li>- Ubicaron el propósito general del autor presente en el contenido del ensayo (utilizar la clasificación de los actos de habla).</li> <li>- Extrajeron y explicaron los asuntos o tópicos de información general expuestos y realizaron comentarios sobre estos últimos.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad.</li> <li>- El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador.</li> <li>- Participantes.</li> </ul> <p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcador.</li> <li>- Programa del taller.</li> <li>- Ensayo seleccionado: Salazar, R. (2001). <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i></li> <li>- Cuaderno de tesis.</li> </ul>

**Nota:** Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

**Tabla 5.** Planeación Didáctica 4

<p><b>Objetivo General:</b> Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p><b>Objetivo Específico:</b> Identificar la ideología y la persuasión como formas de influencia en el destinatario en el ensayo.</p> <p><b>Sesión:</b> 4.</p> <p><b>Duración:</b> 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel de profundidad de los argumentos, la ideología y la persuasión.</li> <li>- Influencia de los recursos argumentativos en el destinatario.</li> <li>- Estrategia cognitiva: la opinión, la observación, el subrayado y las conclusiones.</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador recordó las normas de interacción grupal establecida en la sesión anterior y los contenidos anteriormente analizados.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador orientó sobre la ideología y la persuasión como elementos claves en la elaboración del ensayo argumentativo.</li> <li>- Se leyó en voz alta del ensayo argumentativo <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i> por cada uno de los participantes de los grupos conformados previamente. Después, identificaron en equipos de trabajo los tipos de argumentos elaborados por el escritor para defender su tesis.</li> <li>- Luego, los participantes determinaron del nivel de profundidad de los argumentos elaborados por el escritor (frecuente o limitado y superficial o profundo) con relación a los valores, creencias y visión de mundo que muestra en el contenido textual; establecieron la importancia del uso de la argumentación en la creación de ensayos; ubicaron el tipo de registro lingüístico utilizado por el escritor (entre formal estándar, formal técnico o formal literario) y los describieron a partir de ejemplos extraídos del ensayo; verificación del tipo de destinatario al que se dirige el autor del ensayo.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad.</li> <li>- El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador.</li> <li>- Participantes.</li> </ul> <p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcador.</li> <li>- Programa del taller.</li> <li>- Ensayo seleccionado: Salazar, R. (2001). <i>¿Dónde estamos, para dónde vamos?</i></li> <li>- Cuaderno de tesis.</li> </ul>

**Nota:** Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

**Tabla 6.** Planeación Didáctica 5

<p><b>Objetivo General:</b> Desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas de alumnos universitarios en actividades de lectura de ensayos.</p> <p><b>Objetivo Específico:</b> Reconocer los recursos argumentativos y la función de los conectivos en el ensayo.</p> <p><b>Sesión:</b> 5.</p> <p><b>Duración:</b> 2 horas.</p>		
Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos retóricos en el ensayo: la elipsis, el énfasis de aspectos, la comparación por analogía y contraste, la relación de causa y consecuencias, la antítesis, la sinonimia, la antonimia, la apelación, la enumeración, la ironía y la metáfora.</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador recordó las normas de interacción grupal establecidas en la sesión anterior y los contenidos anteriormente analizados.</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El facilitador explicó los recursos retóricos en la redacción del ensayo argumentativo y respectiva valoración.</li> </ul>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitador.</li> <li>- Participantes.</li> </ul> <p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra acrílica.</li> <li>- Marcador.</li> </ul>

Contenido	Estrategia Didáctica	Recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conectivos en la estructuración del mensaje escrito.</li> </ul>	<p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes identificaron y analizaron los recursos argumentativos o retóricos usados por el escritor en el desarrollo de su producción ensayística (la elipsis, el énfasis de aspectos, la interrogación, la comparación por analogía y contraste, la relación de causa y consecuencias, la antítesis, la sinonimia, la antonimia, la apelación, la enumeración, la ironía y la metáfora).</li> <li>- Los participantes también identificaron y analizaron los conectivos usados por el autor del texto.</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre los participantes y el facilitador nombraron un relator por cada equipo para plantear las conclusiones de la actividad.</li> <li>- El facilitador realimentó las respuestas ofrecidas por los participantes.</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa del taller.</li> <li>- Ensayo seleccionado: Andrey, F. (2004). <i>Ocupación del Futuro: entre el Ocio y el Trabajo</i>.</li> <li>- Cuaderno de tesis.</li> </ul>

**Nota:** Los elementos que forman parte de la programación didáctica general del taller siguen los lineamientos de Hidalgo (2005). Los objetivos, los contenidos, las estrategias y los recursos fueron establecidos por el autor.

## Resultados

En la primera unidad, se puede enunciar algunos resultados: De 34 participante, 29 aprobaron la elaboración de mapas y el resumen textual (teniéndose un mínimo aprobatorio de 65 sobre el 100% con una calificación de 15 puntos) y 5 reprobaron las actividades. Sin embargo, 17 aprobaron el diseño del comentario crítico y 17 resultaron aplazados (con un mínimo aprobatorio de 65 sobre el 100% y de una calificación neta de 15 puntos). La producción del comentario crítico se les hizo difícil en cuanto a la elaboración de las premisas y su posterior defensa, así como el cierre después de haber contado con asesorías para su elaboración.

Ahora bien, durante la segunda unidad se pudo apreciar estas fortalezas: Activaron su participación oral (70%), siguieron instrucciones (70%), lograron concentrarse al leer (90%), establecieron hipótesis en torno al texto que abordaban (65%), planteaban interrogantes sin timidez (50%), ubicaron la superestructura textual (70%), diferenciaron las características de los ensayos argumentativos (65%), ubicaron el tema y los propósitos comunicativos (60%), lograron diferenciar los tipos de registros lingüísticos (80%), comprendieron y notaron la profundidad de los argumentos de los autores (70%), establecieron valoraciones (65%), realizaron el resumen de lo leído (70%) y ubicaron los tipos de argumentos (65%).

Y entre las debilidades detectadas, se localizan: Identificación de la tesis (50%), la idea principal (40%), los argumentos causales, analógicos, deductivos y afectivos (60%), elaboración de inferencias (80%), las estrategias retóricas (60%) y los conectivos adversativos, contraargumentativos y de concesión (50%).

Para demostrar la validez y confiabilidad de los resultados expuestos, se puede establecer que los logros obtenidos al elaborar el ensayo argumentativo en esta segunda unidad fueron los siguientes: De 34 participantes atendidos, 21 lograron aprobar (teniéndose un mínimo aprobatorio de 65 sobre 100% con 20 puntos de calificación) y 13 resultaron reprobados en la actividad sumativa. Cabe resaltar que se ofrecieron asesorías frecuentes (sugerencias y advertencias) a los participantes durante la realización del ensayo argumentativo (fuera de las horas de clase, dos veces por semana y en el cubículo del facilitador) y se dio oportunidad para entregarse hasta tres versiones del texto en diseño.

Es de hacerse notar que se dio importancia a lo formativo en ese acompañamiento pedagógico, es decir, al progreso de las versiones textuales de los ensayos argumentativos en cuanto a fondo (presencia de una tesis, uso de la argumentación y sus tipos, manejo del tema y elaboración de la introducción y el cierre) y forma (aspectos puntuales de la escritura, acentuación y ortografía, cohesión y coherencia, estilo, uso de registro lingüístico, utilización de formas verbales, entre otros) y no se perdió de vista la reflexión por el proceso escrito.

## Conclusiones

Es oportuno mencionar que las estrategias aplicadas durante los talleres de análisis textual llevados a cabo durante las dos unidades fueron el *trabajo colaborativo*, la *instrucción directa* y el *ayudar a interiorizar pautas a seguir*, el *modelaje del estudiante*, la *técnica de discusión colectiva*, las *guías de lectura con ayudas* y la *enseñanza recíproca* que permitieron que entre los jóvenes reunidos en grupos aprendieran el procesamiento estratégico, emitieran su postura tanto de las lecturas hechas como el uso de estrategias cognitivas, así como la mejora en el proceso de abordaje de los textos académicos, en especial el ensayo argumentativo.

En cambio, cuando se establece una secuenciación didáctica en actividades de comprensión de la lectura constante, la posterior redacción de textos argumentativos se podría apreciar debido a que en el discente se localizaría un esquema cognitivo más rico en insumos frente a la retórica argumentativa.

Cabe señalar que el análisis a un nivel microestructural no es fácil cuando un discente que ingresa a la universidad no se ha enfrentado a textos académicos del tipo argumentativo con cierta extensión y con un nivel de dificultad tanto a nivel sintáctico, pragmático, semántico y retórico. De manera que los resultados que se pueden obtener con estos nuevos ingresos son suficientes en la escala de valoración.

Es evidente que las estrategias cognitivas que mayor nivel de dificultad poseen son la identificación de la idea principal, la elaboración de implicaturas e inferencias, la comparación por semejanzas y diferencias, las relaciones de causas y consecuencias y la elaboración de conclusiones que por supuesto, deberían conformar las listas de actividades de cualquier unidad curricular o seminario a nivel de pregrado para ser tratadas de manera frecuente en aula. Igualmente, en un texto argumentativo el análisis del nivel retórico y semántico constituye la tarea de alto nivel que se consiguen con la observación minuciosa, el análisis y la comparación.

Sobre la base de lo anterior, se puede señalar que cuando el docente ofrece modelajes y asesorías para despejar dudas que en la práctica cambiarían la percepción de leer textos académicos que suelen ser difíciles de abordar. El leer y el escribir son procesos paralelos, laboriosos y secuenciados.

## Sugerencias

Resulta necesario resaltar que son once años de preparación con los que cuenta un venezolano para ser competente en las áreas de recepción y producción y no puede concebirse que un bachiller con tantas debilidades ingrese al ámbito universitario. Entiéndase que son distintos los factores que pueden intervenir a favor o en contra durante esa preparación académica (biológicos, cognitivos, sociales o educacionales). El compromiso no debe sólo recaer en la educación, pues los ámbitos familiar y social son esenciales en la formación de los sujetos en cualquier país.

Las sociedades a nivel mundial exigen de una persona que sea capaz de ser autónoma y de poseer capacidades de defensa ante cualquier dificultad social que se le plantee. Con frecuencia, se percibe muchos individuos que utilizan mecanismos orales de manipulación, persuasión e ironía para anular a sus semejantes y dejarlos indefensos. De modo que el ser humano que no pueda hacer valer sus derechos ante otros que no dejan hablar y utilizan a menudo actos de habla directivos y conminativos, conllevando a la opresión y la vulneración de derechos humanos como el caso del respeto y la libertad de expresión en medio de una llamada civilización.

De manera que el afianzar más las estrategias cognitivas en el aula es una tarea esencial que debería orientarse y practicarse con los estudiantes y conseguir la autonomía del uso de las estrategias de comprensión de la lectura de textos académicos y permitir la participación. Si el facilitador usara el modelado con estrategias cognitivas y la comprensión de diversos tipos de textos académicos desde la etapa primaria hasta la media general, entonces el desempeño fuera mucho más efectivo no sólo en Lengua y Literatura, sino en otras áreas como las Ciencias Sociales y Naturales. Y es que la metodología del análisis del discurso es una alternativa que se denomina *pedagogía discursiva e interactiva* como se dijo con anterioridad para establecer la interacción

entre el lector y la estructura esquemática de textos argumentativos e informativos, validando la opinión de la colega colombiana Martínez (2001).

Asimismo, permite que el mediador centre su acción en el estudiantado, los motive con frecuencia, establecimiento de grupos de trabajo pequeños, activación de la confrontación continua para mejorar el procesamiento informativo con las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, respete el ritmo de aprendizaje de sus discípulos y por supuesto, siga los principios de responsabilidad y de cooperación en el ambiente de trabajo académico, plantee el dialogo constante,

En este sentido, el establecer la lectura de textos argumentativos de manera estratégica permite crear conciencia en el niño y el adolescente sobre las necesidades que a menudo se plantean en una sociedad con pensamiento plural como la Latinoamericana. Caso contrario se evidencia así que se está cercenado el derecho de recibir una educación de calidad. ©

---

**José Alejandro Castillo Sivira.** Egresado de la UPEL-IPB y es profesor de Lengua, mención Lengua (1997), Magíster en Lingüística (2004) y Doctor en Cultura Latinoamericana y Caribeña (2018). Actualmente es Coordinador del Programa Lengua y Literatura del Departamento de Castellano y Literatura en pregrado de la UPEL-IPB. Allí es coordinador de la línea de investigación Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna del Núcleo de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Trino Borges”. Ha laborado en postgrado en los programas Maestría en Lingüística, Maestría en Literatura Latinoamericana y Maestría en Investigación Educativa desde el 2005 hasta la fecha en la misma casa de estudios.

---

## Referencias bibliográficas

- Alandia, Patricia y Franco, María. (2008). *Competencias textuales. Curso de redacción para estudiantes de educación superior*. Bolivia: Kipus.
- Barkley, Elizabeth, Cross, K. Patricia y Major, Claire. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Secretaría General Técnica/ Morata.
- Brown, Gillian y Yule, George. (1993). *Análisis del discurso*. (Traducción de: Silvia Iglesias Recuero). Madrid: Visor Libros.
- Cabrera-González, Ada, Abreu-Márquez, Evelyn y Martínez-Abreu, Yohana. (2019). Dificultades en la redacción de textos argumentativos relacionados con la ciencia. *Revista Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73. Recuperado el 28 de diciembre de 2019 en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-59442019000200067](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442019000200067)
- Caldera, Reina y Bermúdez, Alexis. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Revista Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Carlino, Paula. (2001) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14. Recuperado el 23 de octubre de 2010 en: [http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia\\_Infantil/QUIEN\\_DEBE\\_OCUPARSE\\_DE\\_ENSE\\_%C3%A6AR\\_A\\_LEER\\_Y\\_ESCRIBIR.pdf](http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/QUIEN_DEBE_OCUPARSE_DE_ENSE_%C3%A6AR_A_LEER_Y_ESCRIBIR.pdf)
- Cerezo, Manuel. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste.

- Colomer, Teresa. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C. Lomas (Comp.). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Volumen I*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delgado, Francisco. (2001). ¿Libertad de prensa? Recuperado el 16 de mayo de 2008 en <http://www.revis-tainterforum.com/espanol/ensayos/070901contest4.html>
- Domínguez, Antonio. (2003). *Estrategias para el estudio y la comunicación*. México: Progreso.
- García, Dinorah. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda. Recuperado el 24 de mayo de 2015 en [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica\\_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf\\_530.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf)
- Gutiérrez, Carlos y Urquhart, Robin. (2004). *Redacción de textos académicos. Cómo exponer y defender un punto de vista. Estrategias para planificar y escribir textos argumentativos*. Caracas: CEC/Los Libros de El Nacional.
- González, Hugo. (2011). El pensamiento lateral en la comprensión de textos argumentativos. *Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú*. Recuperado el 23 de octubre de 2012 en <http://www.redem.org/boletin/files/El%20pensamiento%20lateral%20en%20la%20comprension%20de%20textos%20argumentativos.pdf>
- Hidalgo, María. (2005). El taller como herramienta pedagógica. En *Retos y logros*, 6 (1), pp. 1-84.
- Marín, Marta. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.
- Márquez, Miguel. (2004). *El arte de la lectura*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura.
- Martínez, María. (2006). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? En J. Sánchez y J. Osorio (Eds.), *Lectura y escritura en educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones* (pp. 17- 40). Medellín: Universidad de Medellín.
- Martínez, María. (2006). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Matteucci, Norma. (2008). *Para argumentar mejor. Lectura comprensiva y producción escrita. Estrategias de comprensión y elaboración de argumentos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mendoza, Antonio. (Coord.). (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Monereo, Carles. (Coord.). (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Neira, Angie, Reyes, Fernando y Riffo, Bernardo. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, 1 (31), 221-244. Recuperado el 14 de octubre de 2017 en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112015000100012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012)
- Nicaragua, Frank. (2004). Ocupaciones del futuro: entre el ocio y el trabajo. Recuperado el 16 de mayo de 2008 en <http://www.cientec.or.cr/mhonarc/boletincientec/doc/msg00179.shtml>
- Parra, Marina. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. (2ª. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, Mauricio y Rincón, Gloria. (Coords.). (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país. *REDU*, 11(1), 137-160. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 en <https://wac.colostate.edu/docs/books/colombian/highered.pdf>
- Pérez, María. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista Educación, Extraordinario* 1(1), 121-138. Recuperado el 2 de octubre de 2008 en [http://www.oei.es/evaluacion-educativa/evaluacion\\_comprension\\_lectora\\_perez\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/evaluacion-educativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf)
- Pérez, Héctor. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Riestra, Dora. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Argentina: Novedades Educativas.
- Rincón, Gloria, Narváez, Elizabeth y Roldán, Claudia. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? En Sánchez, Jorge. y Osorio, Jhon. (Edit.) (2006). *Lectura y escri-*

tura en la universidad: *Diagnóstico, propuestas e investigaciones*. Primera Edición. Medellín: Universidad de Medellín.

Salazar, Raúl (s.f.). ¿Dónde estamos, para dónde vamos? *Revista Literaria Avda. Los Escritores*, I (1), (p. 17). Recuperado el 22 de julio de 2020 en <https://es.calameo.com/read/000300949041c79b120f7>

Serrano, Stella y Villalobos, José. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, CODEPRE.

Solé, Isabel. (2002). *Estrategias de lectura*. (13ª ed.). Barcelona, España: ICE de la Universidad de Barcelona y Graó.

Téllez, José. (2005). *La comprensión de lo textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

Van Dijk, Teun. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Vidal-Moscoso, Daniela y Manríquez-López, Leonardo. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. Recuperado el 24 de mayo de 2015 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602016000100095](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602016000100095)

# El cuento como herramienta educativa en la enseñanza de italiano como lengua extranjera en estudiantes con Síndrome de Down. Caso de estudio: Dígrafos

Investigación  
arbitrada



*The short story as an educational tool in the teaching of Italian as a foreign language in students with Down syndrome. Case study: Digraphs*

**Chess E. Briceño Núñez**

<https://orcid.org/0000-0002-7297-976X>  
[chesspiare@gmail.com](mailto:chesspiare@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 59 3939252813  
Unidad Educativa Giuseppe Garibaldi  
Departamento de Idiomas Modernos  
Guayaquil, Guayas - Ecuador

**Emeliv D. Coronado Canelones**

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>  
[emelivcoronado@gmail.com](mailto:emelivcoronado@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 58 414 9759636  
Departamento de Ciencias Pedagógicas  
Núcleo Universitario de Trujillo "Rafael Rangel"  
Universidad de los Andes  
Trujillo, estado Trujillo - Venezuela

Fecha de recepción: 07/10/2020

Fecha de envío al árbitro: 09/10/2020

Fecha de aprobación: 30/10/2020

## Resumen

Este documento se enfoca en mostrar elementos del cuento como herramienta educativa en la enseñanza de italiano como lengua extranjera en estudiantes ecuatorianos con Síndrome de Down, específicamente a través de los dígrafos. Esta investigación se desarrolló en Cantón Guayaquil, provincia de Guayas, República del Ecuador, en la Unidad Educativa "Giuseppe Garibaldi". La muestra estuvo compuesta por 4 estudiantes del octavo grado de educación básica superior (sub-nivel 4), pertenecientes al nivel de Educación General Básica, cuyas edades comprendían los 14 y 15 años de edad. Dicha investigación, por su naturaleza es explorativa, y como instrumento para la recolección de la información se empleó una escala de estimación con el fin de recabar la data necesaria. Las actividades se llevaron a cabo durante el primer quinquimestre del año lectivo 2019-2020.

**Palabras Clave:** Cuento, Italiano, Lengua extranjera, Síndrome de Down.

## Abstract

This document focuses on showing elements of the tale as an educational tool in the teaching of Italian as a foreign language in Ecuadorian students with Down syndrome, specifically through the digraphs. This research was developed in Canton Guayaquil, Guayas province, Republic of Ecuador, in the "Giuseppe Garibaldi" High school. The sample consisted of 4 students of the eighth grade of higher basic education (sub-level 4), belonging to the level of Basic General Education, whose ages were between 14 and 15 years old. This research, by its nature is explorative, and as an instrument for collecting the information, an estimation scale was used in order to collect the necessary data. The activities were carried out during the first half of the 2019-2020 school year.

**Keywords:** Tale, Italian, Foreign language, Down syndrome.

Author's translation.

## Introducción

---

**E**l aprendizaje de lenguas extranjeras cada día adquiere más importancia y relevancia en la sociedad actual, pues brinda numerosas ventajas a los aprendices, como el nivel de un hablante nativo y el desarrollo de actitudes positivas hacia la nueva cultura. En tal sentido, constituye la base fundamental del sentimiento de pluri-pertenencia; pues el proceso (plurilingüismo y pluriculturalismo efectivo) comienza a partir de la adquisición de conocimientos fundamentales y es continuado durante el trayecto educativo. Por consiguiente, a través de la enseñanza de lenguas extranjeras se forma al estudiante en valores para así respetar y aceptar las diferencias culturales.

Por otra parte, el aprendizaje de lenguas extranjeras representa una experiencia enriquecedora, pues a la hora de aprender, los alumnos se desinhiben y por lo tanto las actividades dentro del aula resultan muy fructíferas, ya que se desarrollan con entusiasmo y participación. Así mismo, el aprendizaje de otro idioma es particularmente favorable para desarrollar las competencias de comprensión y producción oral y transformar el aprendizaje de las lenguas y comunicación en un momento de placer. De este modo, al comenzar dicho aprendizaje, éste se vuelve agradable para el aprendiz, pues al aprender a través de cuentos se adquiere la lengua inductivamente, es decir, sin extensas explicaciones de las reglas gramaticales y/o pronunciación.

Cabe señalar que una de las estrategias más usadas dentro del ámbito de enseñanza de idiomas son los cuentos pues a través de éstos se obtiene un aprendizaje placentero, es decir que el alumno adquiere el idioma extranjero de una forma fácil y dinámica, leyendo, jugando y relacionando su imaginación con el nuevo contenido. Hoy día el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una práctica primordial para las nuevas generaciones, pues permite la adquisición de otro idioma y a su vez la interacción con una nueva cultura.

Por consiguiente, la construcción del aprendizaje de cualquier lengua no puede estar aislado del contexto social del aprendiz y sus relaciones interpersonales, culturales y sociales con los compañeros, profesores y miembros de la aldea global. Es decir, que el aprendizaje de una lengua extranjera está íntimamente relacionado con el aprendizaje social y cultural a la que esta se refiere, ya que para aprender una nueva lengua es necesario estar en contacto con ésta. Por tal motivo, las costumbres y tradiciones de la nueva cultura deben ser transmitidas a los jóvenes aprendices. En este sentido, los cuentos favorecen la socialización y la interacción con dicha cultura.

## 1. Aspectos teóricos fundamentales

---

### 1.1. Definición de cuento

Para Gianni Rodari (2012), el cuento es un instrumento empleado como soporte en la construcción de la fantasía e imaginación de quien lo lee. El cuento tiene como características la magia, hazañas, la creatividad, todos ellos relacionados a las preferencias del lector. El cuento debe tener una narración clara para su fácil comprensión, a fin de ayudar a desarrollar en el lector su capacidad para comunicarse, además de aumentar y desarrollar el vocabulario.

Los cuentos se encuentran esencialmente estructurados por un inicio, un desarrollo y un desenlace. En el inicio se presentan, introducen o plantean los personajes y sus circunstancias, el lugar donde se desarrolla la historia, y es la parte en la que se orienta hacia el desarrollo de la historia, comenzando por lo general con “erese una vez” o “había una vez”. En el nudo se presenta el conflicto de la historia, llevando la narrativa al punto en el que se desarrollan los hechos principales. Finalmente, el desenlace es la parte de cierre de la historia en la que se da solución a los conflictos, en ocasiones puede ser con un final abierto en el cual los hechos

finales se dejan a la interpretación o imaginación del lector, o bien un final cerrado con una narración clara de lo que sucedió a los personajes.

## 1.2. El cuento como herramienta pedagógica

De acuerdo a lo expuesto por Rodari (1973) el cuento como estrategia pedagógica resulta útil en el desarrollo del lenguaje, además de favorecer la adquisición del conocimiento de forma sencilla, tornándolo una actividad divertida y entretenida, que como valor agregado sirve como base para toda clase de aprendizaje. Estas características le permiten un papel importante en el fortalecimiento de la expresión oral, además de motivar a los niños y servir como un método en la formación de hábitos de lectura, desarrollar la imaginación, despertar el interés, proporcionar la estimulación, además de permitir conocer las vivencias de los estudiantes. Y en general a través del cuento se desarrollan, fomentan y fortalecen habilidades de lecto-escritura y meta cognición de una manera natural.

A través del cuento se puede estimular la creatividad de los lectores, y se puede estimular la creatividad en el estudiante como participante activo y no solo como receptor pasivo de la información. El cuento explora el potencial creativo e imaginativo que los estudiantes poseen, y el empleo de estrategias didácticas asociadas despierta el interés y amor por la lectura, y más cuando son de interés propio, adecuándolas para intensificar los procesos de lectura que surgen a partir del proceso de aprendizaje que viven los estudiantes.

## 1.3. Estrategias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

Al enseñar una lengua extranjera o una segunda lengua podemos usar lo expuesto por Oxford (1990), quien señala que las estrategias de aprendizaje relacionadas con la adquisición de una lengua distinta a la materna es un conjunto específico, ordenado y estructurado de acciones que desarrollan los aprendices orientadas al logro de competencias comunicativas, así como a la autodirección de su aprendizaje y a la articulación de las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Oxford considera que cuando el estudiante desarrolla estrategias específicas dirigidas a la adquisición de una lengua extranjera, mejora de manera significativa su nivel de suficiencia, y por ende la confianza al momento de subsecuentes usos de la misma. Según esta investigadora, las estrategias pedagógicas se pueden clasificar en estrategias pedagógicas directas y estrategias pedagógicas indirectas, las primeras permiten que el estudiante haga uso de la lengua que aprende, a partir de procesos cognitivos y compensatorios relacionados específicamente con la memoria, mientras que las segundas solidifican el aprendizaje por medio de la implementación de procesos cognitivos. A juicio de Oxford ambos tipos de estrategias son indispensables en la adquisición tanto de la lengua materna como de otra lengua, ya que pueden ser aplicadas a cualquier habilidad lingüística (escuchar, hablar, leer, escribir y comprender).

## 1.4. Definición de Dígrafo

Según lo define la Real Academia de la Lengua, un dígrafo es un conjunto de dos letras que hacen referencia a un solo sonido. En líneas generales no representan el sonido esperado por la unión de las dos letras. Sino que son empleados en la representación de un fonema que no posee un carácter dentro del lenguaje en el que se da. En algunos casos particulares los dígrafos son escritos con signos diacríticos, como el š del checo, que representa el dígrafo sh. Estos pueden encontrarse en varias lenguas, como el albanés (dh, gj, ll, nj, rr, sh, th, xh, zh), el eslovaco (ch, dz, dž) o el húngaro (cs, dz, gy, ly, ny, sz, ty, zs). Y por supuesto en italiano, que son siete: *gl, gn, sc, ch, gh, ci, gi*.

## 1.5. Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes con Síndrome de Down

La enseñanza de una lengua extranjera requiere un contexto que propicie el aprendizaje. Cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas diversas; dicho contexto no solo debe propiciar el aprendizaje sino que

en sí mismo debe ser un entorno inclusivo. Actualmente, la adquisición de una lengua extranjera se percibe como un elemento indispensable en los procesos de formación académica, y tal como lo señala Ramos (2008) el que un niño con una diversidad funcional adquiera una lengua extranjera conlleva no solo beneficios cognitivos sino también emocionales y motivacionales, además de acercar al individuo a un elemento que lo hace no solo parte de una sociedad global, sino un sujeto que interactúa de manera dinámica con la misma.

Es cierto que hay muy poca probabilidad que el aprendiz sea proficiente en la lengua meta y alcance el máximo dominio lingüístico en comparación a un nativo, sin embargo no deja de ser una realidad que la motivación hacia el aprendizaje suele en muchos casos rebasar expectativas, creando nuevas realidades. El verdadero sentido de inclusión puede lograrse en contextos educativos formales desde la implementación de estrategias metodológicas en la que el estudiante con Síndrome de Down reciba el contenido a través de actividades atractivas y funcionales en los que no solo se desarrollen las temáticas sino que se pretenda el alcance de las competencias educativas.

En ese sentido, Gómez (2007) plantea que los estudiantes perciben el interés de los docentes al momento de mediar en el acto educativo, y por ende la forma en la que se aplican las estrategias metodológicas con el propósito de adaptar el objeto de estudio, pero yendo más allá con la meta de motivar al sujeto hacia el internalización de lo enseñado. De manera que no se trata solo de adaptar los contenidos y los objetivos educativos propuestos de acuerdo al estilo de aprendizaje, sino que el estudiante con Síndrome de Down adquiera una competencia pedagógica que esté al servicio de él no solo como sujeto con necesidades educativas especiales, sino como una persona con discapacidad que tiene habilidades que le diferencian de los demás.

## 2. Caso de estudio: Enseñanza de Dígrafos italianos a estudiantes con Síndrome de Down

Esta investigación se desarrolló en cantón Guayaquil, provincia de Guayas, República del Ecuador. En la Unidad Educativa “Giuseppe Garibaldi”. La muestra estuvo compuesta por 4 estudiantes del octavo grado de educación básica superior (sub-nivel 4), pertenecientes al nivel de Educación General Básica, cuyas edades comprendían los 14 y 15 años de edad. La presente investigación, por su naturaleza es explorativa, y como instrumento para la recolección de la información se empleó una escala de estimación a fin de recabar la data necesaria. Las actividades se llevaron a cabo durante el primer quinquimestre del año lectivo 2019-2020.

A fin de comprobar el impacto didáctico del cuento como estrategia didáctica se empleó un cuento popular de autoría de los hermanos Grimm: “Cappuccetto Rosso” (Caperuza Rosa). El instrumento se desarrolló durante la clase correspondiente al nivel básico del octavo grado, durante el módulo de “lettura e comprensione” (lectura y análisis). La aplicación de esta estrategia didáctica ocurrió en 4 encuentros de 40 minutos de duración cada uno. La historia se dividió en 4 partes, en las que se identificaban las competencias lingüísticas evaluadas en la escala de estimación.

**Tabla 1.** Escala de estimación para medir competencias lingüísticas al leer el cuento “Cappuccetto Rosso

Competencias Lingüísticas	Si	No
Al leer pronuncia el dígrafo gl /l/		
Al leer pronuncia el dígrafo gn /n/		
Al leer pronuncia los dígrafos ch y gh		
Al leer pronuncia el dígrafo sc /l/		

Fuente: Briceño y Coronado (2019)

### 3. Procedimiento

Al inicio de cada una de las sesiones, los estudiantes fueron prevenidos sobre las expectativas que se tenía sobre cada uno de ellos: prestar atención, no distraerse, y respetar el turno de lectura de cada uno de los compañeros. A inicio de cada sesión se compartió con cada uno de los estudiantes un ejemplar del cuento “Cappuccetto Rosso”. Se les indicó que cada cuento estaba dividido en 4 porciones iguales, y que se iba a utilizar para la lectura 1 parte a la vez. Se les hizo saber que el docente haría una primera lectura y ellos debían estar prestos a la pronunciación de las palabras, y que podían pedir que las repitiesen de ser necesario. Una vez culminada la lectura por parte del docente, cada estudiante procedería a leer para sus compañeros. Durante el tiempo de lectura el docente procedería a evaluar la porción según el día, empleando la escala de estimación para medir competencias lingüísticas al leer el cuento “Cappuccetto Rosso”. Los resultados se procesaron y obtuvieron a partir del uso de la estadística descriptiva, y fueron procesados con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) a fin de cuantificar las competencias lingüísticas evaluadas.

#### 3.1. Pronunciación del dígrafo *gl* /*λ*/

Al ser este un palatal aproximante lateral que con algunas excepciones va antes de *-i*, por lo general se encuentran en el grupo *gli* al final de la palabra, sin embargo en otros casos, si la *i* está acompañada de otra vocal, no se pronuncia: *foglia*, *miglio*, *sceglie*. Es decir, que la sucesión de rafemas (*g*, *l*, *i*) indican un solo fonema (/λ/). Para los estudiantes este dígrafo resulta de fácil reconocimiento y según lo detalla el Gráf. 1 el 75% de la muestra lo reconoce con facilidad.



**Gráf. 1** *Pronunciación del dígrafo *gl* /*λ*/*

Fuente: Briceño y Coronado (2020)

#### 3.2. Pronunciación del dígrafo *gn* /*ŋ*/

En italiano, este sonido palatal nasal tiene un modo de articulación oclusivo, lo que significa que se produce por obstrucción de flujo de aire en el tracto vocal. Debido a que la consonante es también nasal, el flujo de aire bloqueado se redirige a través de la nariz. Su punto de articulación es palatina, lo que significa que se articula con la parte media o posterior de la lengua elevada al paladar duro. Su fonación es sonora, que significa que las cuerdas vocales vibran durante la articulación. Es un consonante nasal, que significa que se permite que el aire escape a través de la nariz, ya sea exclusivamente (paradas nasales) o además a través de la boca. Al evaluar la pronunciación se tuvo que solamente un 25% de los estudiantes alcanzó el dominio de este dígrafo. Lo que podría inferirse que se encuentra relacionado con la incapacidad de dominar sonidos nasales en la lengua materna.



**Gráf. 2.** Pronunciación del dígrafo gn /ɲ/

Fuente: Briceño y Coronado (2020)

### 3.3. Pronunciación de los dígrafos ch y gh

En la pronunciación italiana estos dígrafos son semejantes a sonidos de la lengua española. Básicamente se ch corresponde a /k/ (sólo se utiliza antes de i, e) y gh corresponde a /g/ (sólo se utiliza antes de i, e). Las letras c y g tienen un sonido velar (/k/, /g/) delante de las vocales a, o, u y delante de consonantes (estos sonidos son iguales que en español): casa, cubo, grave. Y tienen sonido palatal (/tʃ/, /dʒ/) delante de e, i: cena, cima, gesto, giro. Para indicar una c o una g palatal delante de a, o, u, se intercala entre la consonante y la vocal, una i, la cual tiene solo una función gráfica y no se pronuncia: camicia, bacio, giacca, gioco, giusto. Para indicar una c o una g velar delante de e, i, se intercala una h entre la vocal y la consonante: bacheca, chiave, ghepardo, ghinea. De ese modo, al analizar los resultados obtenidos y representados en el Gráf. 2 se puede identificar que el 100% de los estudiantes pronuncian correctamente ambos dígrafos, tal vez ello se deba a las similitudes con la pronunciación de sonidos en español de las que ya se ha hablado.



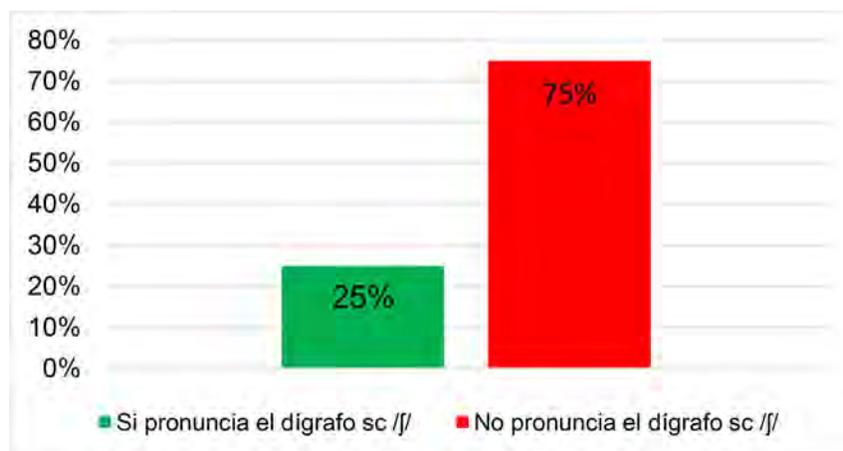
**Gráf. 3.** Pronunciación los dígrafos ch y gh

Fuente: Briceño y Coronado (2020)

### 3.4. Pronunciación del dígrafo sc /ʃ/

En los casos en que sc se encuentra delante de la vocal i, sucede lo mismo que con el dígrafo gl. En palabras como sciropo y sciare, la i se pronuncia; en cambio en lasciare y sciogliere la i no se pronuncia, pero el

fonema es siempre /ʃ/ o que significa que se produce generalmente mediante la canalización del flujo de aire a lo largo de una ranura en la parte posterior de la lengua hasta el lugar de articulación, momento en el que se centra contra el borde afilado de los dientes casi apretados, causando alta frecuencia turbulencia. Estos dígrafos resultan los más complicados de pronunciar por parte de los estudiantes, ya que requiere un mayor dominio de la lengua y un dominio complejo del componente fonético, lo que hace que solo un 25% de la muestra domine la pronunciación de este dígrafo, según se refleja en los datos representados en el Gráf. 4.



**Gráf. 4** Pronunciación dígrafo sc /ʃ/

Fuente: Briceño y Coronado (2020)

## Conclusiones

Desde una perspectiva general, se hace evidente, como los resultados indicaron que el uso de cuento contribuye con el desarrollo cognitivo, memorístico y de asociación del aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, beneficia la pronunciación y articulación de los fonemas estudiados a través de los dígrafos, recitándolos así con naturalidad. Al respecto, se deduce que el cuento representa una de las estrategias más apropiadas para implementarse en este nivel, ya que se considera una actividad lúdica en la que el aprendiz se divierte a medida que adquiere una nueva lengua. Del mismo modo, puede utilizarse como una estrategia mnemotécnica pues se vuelve amena, generando así una asociación que facilita el recuerdo y el aprendizaje de valores, actitudes y contenidos a estudiar.

En este orden de ideas, se hace oportuno mencionar como se logró la memorización y retención en los alumnos, ya que existe un tipo particular de aprendizaje: aquel que implica la retención de información verbal. De esta manera, se observó el estímulo causado por los dígrafos, pues los aprendices se mostraban entusiastas y participativos. Siendo el desarrollo del lenguaje un proceso cognitivo, el cual incluye la formación y perfeccionamiento del propio lenguaje activo. Por tal motivo, es conveniente que los estudiantes adquieran una o más lenguas extranjeras, pues al hacerlo éstos incrementan su capacidad cognitiva enriqueciendo su propio dominio ©

---

**Emeliv Daniela Coronado Canelones.** Licenciada en Educación Mención Lenguas Extranjeras. Distinción: Magna Cum Laude. Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Maestría en Literatura Latinoamericana. Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Docente del Área de Prácticas Profesionales del Dpto. de Cs. Pedagógicas. ULA-NURR.

**Chess Emmanuel Briceño Nuñez.** Licenciado en Educación Mención Lenguas Extranjeras, Cum Laude, Universidad de los Andes (Trujillo-Venezuela). Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Maestría en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa Universidad Nacional Abierta (Caracas D.C-Venezuela). Docente de Francés e Inglés en la Unidad Educativa Rural Monseñor Ignacio Camargo (Trujillo-Venezuela). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas y Tecnología de la Unidad Educativa Martin Lutero (Guayaquil Ecuador). Coordinador Docente para el Departamento de Idiomas de la Unidad Educativa Internacional Bilingüe Giuseppe Garibaldi (Guayaquil-Ecuador).

---

## Referencias bibliográficas

- Cappuccetto, Rosso (2011). *Con CD Audio (Italiano) Copertina flessibile* – 1 ottobre 2011. Editore: Piccola Luna
- Gomez & Gonzalez (2008). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano*. Recuperado de: 92 [http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/biblioteca\\_virtual/discapacidad/estadisticas\\_e\\_investigaciones/06\\_tomo\\_2\\_exclusion\\_MPAL\\_CH.pdf](http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/biblioteca_virtual/discapacidad/estadisticas_e_investigaciones/06_tomo_2_exclusion_MPAL_CH.pdf)
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Ramos, D (2008). *Enseñanza de lenguas materna y extranjera a niños con necesidades especiales: Caso de Síndrome de Down*. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view-File/271/224>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). «dígrafo». Diccionario de la lengua española (23 Edición). Madrid: Espasa.
- Rodari, G. (2012). *Adecuación de las técnicas creativas de gianni rodari para dinamizar los procesos de lectoescritura emergente*. Universidad del norte LUMEN, edición 13, (P. 2 - 5).
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Panamericana: Buenos Aires, Argentina.

## Anexo

---

C'era una volta una dolce bimbetta; solo a vederla le volevan tutti bene, e specialmente la nonna che non sapeva più che cosa regalarle. Una volta le regalò un cappuccetto di velluto rosso, e poiché, le donava tanto, ed ella non voleva portare altro, la chiamarono sempre Cappuccetto Rosso. Un giorno sua madre le disse: "Vieni, Cappuccetto Rosso, eccoti un pezzo di focaccia e una bottiglia di vino, portali alla nonna; è debole e malata e si ristorerà. Sii gentile, salutala per me, e va' da brava senza uscire di strada, se no cadi, rompi la bottiglia e la nonna resta a mani vuote."

"Sì, farò tutto per bene," promise Cappuccetto Rosso alla mamma, e le diede la mano. Ma la nonna abitava fuori, nel bosco, a una mezz'ora dal villaggio. Quando Cappuccetto Rosso giunse nel bosco, incontrò il lupo, ma non sapeva che fosse una bestia tanto cattiva e non ebbe paura. "Buon giorno, Cappuccetto Rosso," disse questo. "Grazie, lupo." - "Dove vai così presto, Cappuccetto Rosso?" - "Dalla nonna." - "Che cos'hai sotto il grembiule?" - "Vino e focaccia per la nonna debole e vecchia; ieri abbiamo cotto il pane, così la rinforzerà!" - "Dove abita la tua nonna, Cappuccetto Rosso?" - "A un buon quarto d'ora da qui, nel bosco, sotto le tre grosse querce; là c'è la sua casa, è sotto la macchia di noccioli, lo saprai già," disse Cappuccetto Rosso. Il lupo pensò fra s': Questa bimba tenerella è un buon boccone prelibato per te, devi far in modo di acchiapparla. Fece un pezzetto di stra-

da con Cappuccetto Rosso, poi disse: “Guarda un po’ quanti bei fiori ci sono nel bosco, Cappuccetto Rosso; perché, non ti guardi attorno? Credo che tu non senta neppure come cantano dolcemente gli uccellini! Te ne stai tutta seria come se andassi a scuola, ed è così allegro nel bosco!”

Cappuccetto Rosso alzò gli occhi e quando vide i raggi del sole filtrare attraverso gli alberi, e tutto intorno pieno di bei fiori, pensò: Se porto alla nonna un mazzo di fiori, le farà piacere; è così presto che arrivo ancora in tempo. E corse nel bosco in cerca di fiori. E quando ne aveva colto uno, credeva che più in là ce ne fosse uno ancora più bello, correva lì e così si addentrava sempre più nel bosco. Il lupo invece andò dritto alla casa della nonna e bussò alla porta. “Chi è?” - “Cappuccetto Rosso, ti porto vino e focaccia; aprimi.” - “Non hai che da alzare il saliscendi,” gridò la nonna, “io sono troppo debole e non posso alzarmi.” Il lupo alzò il saliscendi, entrò, e senza dir motto andò dritto al letto della nonna e la inghiottì. Poi indossò i suoi vestiti e la cuffia, si coricò nel letto, e tirò le cortine.

Ma Cappuccetto Rosso aveva girato in cerca di fiori, e quando ne ebbe raccolti tanti che più non ne poteva portare, si ricordò della nonna e si mise in cammino per andare da lei. Quando giunse si meravigliò che la porta fosse spalancata, ed entrando nella stanza ebbe un’impressione così strana che pensò: “Oh, Dio mio, che paura oggi! e dire che di solito sto così volentieri con la nonna!” Allora si avvicinò al letto e scostò le cortine: la nonna era coricata con la cuffia abbassata sulla faccia, e aveva un aspetto strano. “Oh, nonna, che orecchie grandi!” - “Per sentirti meglio.” - “Oh, nonna, che occhi grossi!” - “Per vederti meglio.” - “Oh, nonna, che mani grandi!” - “Per afferrarti meglio.” - “Ma, nonna, che bocca spaventosa!” - “Per divorarti meglio!” E come ebbe detto queste parole, il lupo balzò dal letto e ingoiò la povera Cappuccetto Rosso.

Poi, con la pancia bella piena, si rimise a letto, s’addormentò e incominciò a russare sonoramente. Proprio allora passò lì davanti il cacciatore e pensò fra s’: “Come russa la vecchia! devi darle un’occhiata se ha bisogno di qualcosa.” Entrò nella stanza e avvicinandosi al letto vide il lupo che egli cercava da tempo. Stava per puntare lo schioppo quando gli venne in mente che forse il lupo aveva ingoiato la nonna e che poteva ancora salvarla. Così non sparò, ma prese un paio di forbici e aprì la pancia del lupo addormentato. Dopo due tagli vide brillare il cappuccetto rosso, e dopo altri due la bambina saltò fuori gridando: “Che paura ho avuto! Era così buio nella pancia del lupo!” Poi venne fuori anche la nonna ancora viva. E Cappuccetto Rosso andò prendere dei gran pietroni con cui riempirono il ventre del lupo; quando egli si svegliò fece per correr via, ma le pietre erano così pesanti che subito cadde a terra e morì.

Erano contenti tutti e tre: il cacciatore prese la pelle del lupo, la nonna mangiò la focaccia e bevve il vino che le aveva portato Cappuccetto Rosso; e Cappuccetto Rosso pensava fra s’: “Mai più correrai sola nel bosco, lontano dal sentiero, quando la mamma te lo ha proibito.”

Raccontano pure che una volta Cappuccetto Rosso portava di nuovo una focaccia alla vecchia nonna, e un altro lupo le aveva rivolto la parola, cercando di convincerla a deviare dal sentiero. Ma Cappuccetto Rosso se ne guardò bene, andò dritta per la sua strada e disse alla nonna di aver visto il lupo che l’aveva salutata, guardandola però con occhi feroci: “Se non fossimo stati sulla pubblica via, mi avrebbe mangiata!” - “Vieni,” disse la nonna, “chiudiamo la porta perché, non entri.” Poco dopo il lupo bussò e disse: “Apri, nonna, sono Cappuccetto Rosso, ti porto la focaccia.” Ma quelle, zitte, non aprirono; allora il malvagio gironzolò un po’ intorno alla casa e alla fine saltò sul tetto per aspettare che Cappuccetto Rosso, a sera, prendesse la via del ritorno: voleva seguirla di soppiatto per mangiarsela al buio. Ma la nonna capì le sue intenzioni. Davanti alla casa c’era un grosso trogolo di pietra, ed ella disse alla bambina: “Prendi il secchio, Cappuccetto Rosso; ieri ho cotto le salsicce, porta nel trogolo l’acqua dove han bollito.” Cappuccetto Rosso portò tanta acqua, finché, il grosso trogolo fu ben pieno. Allora il profumo delle salsicce salì alle nari del lupo; egli si mise a fiutare e a sbirciare giù, e alla fine allungò tanto il collo che non pot, più trattenersi e incominciò a scivolare: scivolò dal tetto proprio nel grosso trogolo e affogò. Invece Cappuccetto Rosso tornò a casa tutta allegra e nessuno le fece del male.



# El discurso de la sustentabilidad y la Educación Ambiental

*The discourse of sustainability and environmental education*

**Hadar Enif Martínez Gallegos**

<https://orcid.org/0000-0002-0722-1362>

[hadarenif@gmail.com](mailto:hadarenif@gmail.com)

Teléfono de contacto: +44 9514397649

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Oaxaca de Juárez, Oax

Fecha de recepción: 23/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/08/2020

Fecha de aprobación: 27/08/2020



## Resumen

El propósito de este artículo es presentar algunas reflexiones relacionadas con la sustentabilidad<sup>1</sup> y la educación ambiental con el objeto de comprender y explicar la diferencia que existe entre esos conceptos. Metodológicamente, la investigación consistió en la delimitación del objeto de reflexión, se seleccionaron y analizaron las fuentes de información y, a partir del análisis y de la reflexión correspondiente, se redactó el artículo. En el mismo se concluye que, desde hace más de cincuenta años, los informes de las organizaciones internacionales han presentado la alarma ambiental, lo que ha originado la creación de organizaciones no gubernamentales tanto nacionales como internacionales, para establecer políticas ambientales, que han culminado con el establecimiento de leyes ambientales, pero que poco han atenuado este problema.

**Palabras clave:** educación ambiental, ambiente, conciencia, capitalismo, naturaleza, educación, sustentabilidad, hombre.

## Abstract

The purpose of this article is to present some reflections related to sustainability and environmental education in order to understand and explain the difference between these concepts. Methodologically, the research consisted of delimiting the object of reflection, the sources of information were selected and analyzed and, based on the corresponding analysis and reflection, the article was written. It concludes that, for more than fifty years, the reports of international organizations have raised the environmental alarm, which has led to the creation of both national and international non-governmental organizations to establish environmental policies, which have culminated in the establishment of environmental laws, but which have little mitigated this problem.

**Keywords:** Environmental education, environment, consciousness, capitalism, nature, education, sustainability, man.

<sup>1</sup> En este artículo, los conceptos de sostenible y sustentabilidad son utilizados como sinónimos, en virtud que la mayor parte de la literatura referida a estos temas los considera como tal.

## Introducción

---

**E**l ambiente es el medio natural, es decir, es el entorno de todos los seres vivos y de la naturaleza que los rodea, como son el agua, la tierra, las plantas y los animales, entonces, cuando se habla de proteger el ambiente se refiere al cuidado y la protección del *medio natural*, que es el entorno donde habitan los seres vivos incluyendo al hombre.

Si bien, en el discurso, son muchos los intentos tanto en el nivel internacional como en el nacional por la educación ambiental, pero en el ámbito escolar no se han tenido resultados destacados; la práctica educativa de la educación básica está desarticulada de los problemas ambientales, pero sobre todo de las prácticas socio-culturales, económicas y políticas.

No es lo mismo hablar de educación ambiental, que querer enseñar educación ambiental, la educación ambiental no es un campo de estudio como la biología, la física o la química, tampoco forma parte de algún plan de estudios de la educación básica, sin embargo, ante la degradación del ambiente, las preocupaciones van centradas en la especie humana, sobre todo en el cuidado de su salud y de su bienestar social; en el marco de estas preocupaciones, ha surgido la necesidad de cuidar y conservar el ambiente. No obstante, en estas dos grandes tareas, a la educación se le ha asignado una responsabilidad que ha sido acordada desde las reuniones internacionales.

En este sentido pensaron que la mejor posibilidad de cuidar y preservar el ambiente, es incluir desde la educación básica hasta la superior, temas relacionados con esta problemática. Así surgió la educación ambiental; aun cuando el enfoque de esta educación está bien definido desde las corrientes tecnocentrista y ecocentrista, como en el caso de la escuela básica, los temas transversales no mencionan que las grandes empresas son, en gran parte, las causantes de la degradación ambiental, en estos temas está presente el discurso dominante que promueve el crecimiento económico sustentable.

Muchos grupos ecologistas han denunciado la dilapidación del entorno natural como consecuencia del acelerado proceso del capitalismo industrial; los intentos que se hacen en la educación básica no logran que los estudiantes comprendan y analicen las interrelaciones que se da entre los seres humanos, su cultura y su medio natural. La educación está limitada al fomento de las actitudes en los sujetos para hacerle frente a los problemas ambientales; se desconoce que esas interrelaciones que se da entre los seres humanos, su cultura y su medio natural, no pueden tratarse por separado ya que forman parte de una totalidad.

En este sentido, el propósito fundamental de este trabajo es propiciar la reflexión acerca de la sustentabilidad y de la educación ambiental para comprender y explicar la importancia que tiene hacerle frente al deterioro ambiental, a través de la educación.

## Desarrollo sustentable

---

A la categoría de desarrollo, dicen Foladori y Pierry (2005), hasta en la década de los cincuentas parecía ser insuficiente, por esta razón se le agregó el adjetivo *sustentable*, con el cual empezó a hablarse de *desarrollo sustentable*, que significa hablar de desarrollo permanente; ambos autores dicen coincidir con Lélé, otro de los teóricos del desarrollo sustentable, quien dice que el movimiento sobre el desarrollo sustentable tiene una serie de errores e insuficiencias en los conceptos y en los razonamientos, por esta situación, se cuestiona la forma en la que se articulan el crecimiento, la pobreza, la sustentabilidad y la participación de la sociedad, porque, si bien crecimiento y sustentabilidad no son necesariamente excluyentes, eso no implica que el primero favorezca necesariamente el segundo, lo que se cuestiona, lógicamente, como objetivo operacional del

desarrollo sustentable; además, con la relación crecimiento-pobreza sucede otro tanto (el primero no garantiza la remoción de la segunda), por lo que tampoco por ese lado se justifica como objetivo operacional (p. 65).

Pero, en sí, el discurso del desarrollo sustentable tiene una historia muy reciente, ya que este concepto fue utilizado por un grupo de ambientalistas, su origen data de 1968 con la creación del Club de Roma que surgió con la preocupación de un crecimiento económico estable y sostenible de la humanidad. Este Club publicó en 1972, un informe denominado *Los límites del crecimiento* en el que se señala que, debido a la búsqueda del crecimiento económico, durante el siglo XXI se ocasionará una drástica reducción de la población como consecuencia de la creciente contaminación.

Lo dicho anteriormente permite comprender que la sustentabilidad tiene un origen economicista, pues está relacionado más directamente con el desarrollo económico, y aunque se señalan algunas de las graves consecuencias que trae consigo, en el fondo del desarrollo sustentable subyace la preocupación económica de todos los países, pero sobre todo de los más desarrollados por conservar el medio natural para su permanente explotación.

Coincidentemente, en ese mismo año 1972, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) empezó a preocuparse por el problema ambiental y, en el marco de esta inquietud organizó una serie de conferencias sobre el ambiente y el desarrollo, fue así como del 5 al 16 de junio de ese año, en Estocolmo, Suecia, se realizó la primera Cumbre de la Tierra, a la que acudieron 113 países; los asistentes acordaron reunirse cada diez años para analizar los problemas ambientales en el nivel mundial; también acordaron los principios básicos sobre los problemas ambientales, la forma de resolverlos y las obligaciones de cada Estado en materia ambiental. En esta reunión también se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

Cabe señalar que, aunque anteriormente a estos años se hablaba de desarrollo sustentable, fue a partir de éste cuando las preocupaciones de la ONU, respecto a los problemas ambientales, empezaron a orientarse a una nueva interpretación del desarrollo sustentable, por ejemplo, Borrayo (2002), considera que:

Un resultado destacable del debate de la década de los setenta, pero sobre todo de la de los ochenta, es que el desarrollo sustentable ya no gira en torno a si las cuestiones ambientales y los objetivos de crecimiento y desarrollo son puntos de conflicto en los procesos de toma de decisión de los ámbitos público y privado de toda sociedad, sino más bien, ahora la reflexión y las propuestas apuntan a encontrar respuestas a una interrogante medular: ¿cómo hacer operativa la noción para construir estrategias, normas, criterios e instrumentos concretos que hagan posible el tránsito hacia una sociedad sustentable. (p. 7)

Sin duda, fue a partir de estas décadas cuando en el debate se trazaron objetivos y metas para buscar las maneras de lograr el desarrollo sustentable, y fue en la *educación* en la que pensaron como una vía para alcanzar los propósitos. Diez años después, en 1982, en Nairobi, Kenya se celebró la Segunda Conferencia de la ONU, con la intención que ésta fuera la Cumbre oficial de la tierra, sin embargo, esta reunión fracasó al no existir las condiciones para analizar los problemas ambientales debido a la Guerra fría.

En octubre de 1984, a petición de la ONU, se reunió la Comisión Mundial sobre medio ambiente y desarrollo, para establecer una agenda de trabajo tomando como punto de partida la posibilidad de construir un futuro más próspero, más justo y más seguro para la humanidad. Es importante señalar que esta agenda se diseñó, sin perder de vista el sentido economicista, es decir, la preocupación siguió centrada en el crecimiento económico a partir de políticas sustentables. Tres años después, esta reunión dio sus primeros resultados con el informe que rindió esta Comisión en abril del mismo año, llamado *Nuestro futuro común*, también conocido como *Informe Brundtland*.

En esencia, este informe hace un llamado a adoptar medidas que permitan asegurar los recursos tanto para la presente generación como para las futuras; se analizaron temas del desarrollo y del ambiente, además se propusieron nuevas formas de cooperación internacional, se formularon políticas y establecieron compromisos de los individuos, empresas y gobiernos. Este informe toca diversos aspectos; se plasman varios compromisos, inclusive muchos de ellos no respetados por algunos países desarrollados; en él informe también se señala que el desarrollo aumenta la pobreza, la vulnerabilidad y el deterioro ambiental; a partir de esos supuestos formu-

laron un nuevo concepto de desarrollo sustentable que se expresa en los términos siguientes: *el que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones*. A partir de ese informe fue difundido por la ONU este concepto de desarrollo sustentable y utilizado por organismo gubernamentales y empresariales.

El informe marcó la pauta de las políticas gubernamentales tanto para el desarrollo económico como para el desarrollo social, no solamente para considerarse en los planes de desarrollo, sino también para utilizarse en los discursos políticos, por una parte para prometer darle prioridad a las necesidades básicas de la humanidad como son la alimentación el vestido, la vivienda y la salud; y por otra, para prometer un desarrollo económico justo ecológicamente; aunque en la realidad estas promesas no se cumplen, pues han pasado varias décadas de estarse difundiendo el concepto de desarrollo sustentable y no se han tenido resultados satisfactorios.

El informe señala que el desarrollo sustentable debe aplicarse tanto en la administración de la economía como en el desarrollo tecnológico y el manejo de los recursos naturales; básicamente puede entenderse que el desarrollo económico debe ser sustentable y lo será en la medida en que los elementos de la naturaleza no se agoten ni se perjudique el ambiente. Tres aspectos importantes se señalan en este informe que son los siguientes: el crecimiento económico, la protección del ambiente y la equidad social.

El informe, al igual que todo el discurso del desarrollo sustentable, le da más importancia al crecimiento económico que a la protección y al cuidado del ambiente. En atención a las reuniones de cada diez años, del 3 al 14 de junio de 1992, se llevó a cabo otra reunión de las denominadas Cumbre de la Tierra, en Río de Janeiro, Brasil. En esta Cumbre se creó de manera más específica la Comisión sobre el desarrollo sostenible y, dentro de los acuerdos aprobados, se señala el Programa 21 también conocido como Agenda 21, especialmente para promover, en el nivel mundial, el desarrollo sustentable. En este Programa empezó a reconocerse que los problemas del ambiente están íntimamente relacionados con el desarrollo económico y los problemas de justicia social.

La Agenda 21 coincide con el Informe Brundtland, porque en el discurso su objetivo central es crear un mundo seguro y justo para la humanidad. Como puede entenderse, la Agenda 21 da la apariencia de tomar como su preocupación más importante a la humanidad, al señalar que todo aquello a lo que tiene derecho debe estar en armonía con la naturaleza, además para que responda equitativamente a un desarrollo sustentable.

Del 2 al 4 de septiembre de 2002, se realizó la Declaración de Johannesburgo sobre desarrollo sustentable y, en ella, quedó especificado que el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección ambiental constituyen los tres pilares del desarrollo sustentable. El desarrollo económico siguió siendo la preocupación central, pero ahora se le agregó que la finalidad es erradicar la pobreza y promover el desarrollo humano.

Recientemente, del 6 al 18 de noviembre de 2017 se llevó a cabo en Bonn, Alemania La Conferencia sobre el cambio climático y, nuevamente, se reconoce que el cambio climático está afectando a todos los países de todos los continentes; está afectando vidas y economías nacionales, además siguen reconociéndose que las personas más afectadas y vulnerables son las más pobres.

¿Qué sucederá para el año 2020? ¿Qué otras declaraciones se harán? ¿Qué se le aumentará al desarrollo sustentable? Porque a más de 40 años de las preocupaciones del desarrollo económico y del deterioro ambiental, todas esas reuniones y declaraciones no han impactado favorablemente en la humanidad; el ambiente mundial sigue deteriorándose más aceleradamente, el cambio climático es cada vez más adverso, la contaminación del aire y del agua son más dañinos para la humanidad y, no sólo eso, sino la escasez del agua se hace cada vez más evidente.

Dentro de las preocupaciones por el desarrollo económico y por el ambiente, no han sido suficientes las conferencias organizadas cada diez años por la ONU, al parecer estos tiempos acordados son muy largos, pues antes se han llevado a cabo otras reuniones para tratar los mismos asuntos, tal es el caso de la llamada *cumbre de Kioto* que se realizó en 1987 en Kioto, Japón, que entró en vigor hasta el año 2005. En esta reunión se acordó que todos los países firmantes, durante el periodo del 2008 al 2012 disminuyeran en un 5.2 por ciento las emisiones de gases que más perjudican el efecto invernadero. No obstante, al decir de algunos expertos

ambientalistas, los acuerdos no se lograron cumplir, fundamentalmente por el incumplimiento de los países desarrollados, sobre todo por los intereses de no afectar a sus compañías petroleras, tal es el caso de Estados Unidos.

Puede decirse que la Comisión Nacional del medio ambiente y del desarrollo, definió oficialmente el desarrollo sustentable como la satisfacción de las necesidades de una generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. Esta definición se ha universalizado, aunque, en esencia, no todos los gobiernos de los países del mundo se han apropiado de ella.

Esta definición de desarrollo sustentable se cimienta sobre la base de una racionalidad capitalista, donde los intereses individuales de la minoría se imponen a los intereses colectivos de la mayoría pobre de la sociedad. En el terreno práctico no existe, ni existirá la equidad, pues la concentración de la riqueza en manos de unos pocos siempre acrecentará la desigualdad. Si bien, el concepto de desarrollo sustentable ha tenido un carácter más político, de alguna manera ha servido para preocuparse por el deterioro del ambiente, asimismo para implementar medidas tendientes a controlar la explotación irracional de la naturaleza.

No se puede olvidar que el desarrollo sustentable es un proceso que se construye a partir de tres elementos fundamentales que son: el hombre, la naturaleza y la economía; sin embargo, tratados estos tres elementos como desarrollo, solamente dos de ellos pueden ser vistos de esta manera; el hombre como desarrollo humano, la economía como desarrollo económico, pero la naturaleza no puede desarrollarse, sino conservarse o bien explotarse racionalmente, como dice Alfie, M. en Grammont y Tejera (1996):

El desarrollo sustentable es un proceso que debe impulsar, ante todo, el desarrollo humano, sus posibilidades de crecimiento y auge económico, mediante un uso racional de la naturaleza, aprovechando las instancias técnicas y científicas, y tomando en cuenta los valores, criterios y normas de la población. (p. 264).

Es importante resaltar que los primeros debates acerca del desarrollo sustentable se centraron básicamente en el desarrollo económico y en el cuidado del ambiente; actualmente, aunque se siguen considerando estos aspectos, se han preocupado por llegar a acuerdos en la reducción de gases, pero sobre todo, como señala Borrayo (2002) "...ahora la reflexión y las propuestas apuntan a encontrar respuestas a una interrogante medular: ¿cómo hacer operativa la noción para construir estrategias, normas, criterios e instrumentos concretos que hagan posible el tránsito hacia una sociedad sustentable?" (p. 7).

Es clara la preocupación, aunque la mayor dificultad no está en construir estrategias y organizar reuniones internacionales, lo difícil es cómo hacer que esos acuerdos se hagan realidad; tarea nada fácil si consideramos las enormes desigualdades que existen entre las naciones ricas y las pobres.

La aspiración de todas las naciones del mundo es el desarrollo sustentable, pero esta aspiración no puede verse como meta, sino como proceso que se construye a través de ciertas condiciones, con objetivos bien definidos y además alcanzables; la sustentabilidad como dice Novo (2006):

...está en los procesos, no en los productos finales. Es en los procesos donde se está jugando, día a día, la baza del desarrollo humano y el equilibrio ecológico y social. En ellos se verifica o no la pertinencia de las estrategias que utilizamos para alcanzar una vida armónica sobre la Tierra. Superar el conflicto entre proceso y producto significa entender que no podemos perseguir el desarrollo sostenible como meta a través de situaciones en las que el uso del tiempo no sea igualmente sostenible. (p. 217)

Si el desarrollo sustentable es visto como la satisfacción de necesidades, las reuniones internacionales y los acuerdos a los que llegan, son importantes, pero no suficientes para constituir un desarrollo sustentable que satisfaga las necesidades individuales y sociales. No basta con establecer acuerdos, ni diseñar modelos de desarrollo o modelos ecológicos; el desarrollo sustentable tiene que ver con el liderazgo político de los gobiernos, con su sensibilidad hacia los problemas ecológicos y ambientales; con la capacidad financiera, con la cultura de los pueblos y sobre todo con su *educación*.

No puede hablarse de desarrollo sustentable sin hablar de producción de bienes y servicios, lo cual significa que en primer lugar se ubica al desarrollo económico, pero, para que éste sea sustentable, eso deberá de dejar de estar en primer lugar y ponerse, en ese lugar, al desarrollo ecológico. Al respecto señala Novo (2006):

El desarrollo, para ser sostenible, ha de ser ecológicamente viable. Ello significa, por de pronto, que queremos preservar la naturaleza para las generaciones futuras, hemos de atenernos a consumir tan sólo «los intereses» que ella produce, pero nunca su «capital biológico». (p.178)

Quienes han escrito acerca del desarrollo sustentable y están de acuerdo con este planteamiento, coinciden en que es necesario comprender que el desarrollo no puede originarse por sí sólo, sino establecer las condiciones y otorgarle los apoyos requeridos a partir de ciertos objetivos y de ciertas necesidades; pensar en otro tipo de sociedad y de cultura, pensar a la sustentabilidad como un desafío económico, pero sobre todo ecológico, de bienestar social y de desarrollo humano.

Además, el desarrollo sustentable, como señalan algunos investigadores, no sólo puede considerarse como un problema técnico, sino como un problema político, pues la lucha por la sustentabilidad implica un control sobre la producción, y ese control tiene que ver con la explotación de la naturaleza; "...las sociedades, mediante sistemas políticos cada vez más democráticos son capaces de economizar sus recursos escasos, racionalizar sus decisiones sobre la asignación de recursos reales y armonizar sus intereses nacionales con los globales" (Urquidí, 1996, p. 150).

Es importante tener claro que, aunque últimamente en el tema del desarrollo sustentable se habla de la erradicación de la pobreza, no se trata que el desarrollo sustentable tenga como objetivo la erradicación de ésta, sino más bien que la erradicación de la pobreza y la desigualdad sean medios para la sustentabilidad, es decir, no puede soñarse con un desarrollo sustentable en medio de la pobreza y la desigualdad social. La aspiración de un desarrollo sustentable, en el discurso retórico se vuelve cada día más utilizado, más impactante y más conmovedor; pero en la práctica real se vuelve cada día más difícil e inalcanzable, sobre todo cuando la crisis económica ataca fundamentalmente con mayor fuerza a la clase pobre.

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo sustentable tiene que ver con la educación, desde la básica hasta la superior, de tal manera que desde los currícula se fomente la cultura sustentable, ya que como considera Leff (2004):

La incorporación de la cultura y la diversidad cultural en la perspectiva del desarrollo sustentable abre tres posibles vías de interpretación: a) La emergencia de una «cultura ecológica» como la incorporación en la conciencia social de un conjunto de valores de cuidado de la naturaleza y valorización de la diversidad biológica, incluyendo los derechos de los diversos grupos étnicos a la apropiación, manejo y usufructo de los recursos de sus territorios. (376-377)

## La Educación Ambiental

---

El concepto de educación ambiental empezó a generarse en la década del sesenta a raíz de la preocupación mundial por el grave deterioro de las condiciones ambientales en todo el mundo; pero fue más bien a partir de 1972, en la primera Cumbre de la Tierra celebrada en Estocolmo, Suecia, donde se estableció el principio 19 en el que se menciona que es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a las adultas, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, así como actuar responsablemente en cuanto a la protección y el mejoramiento del medio en toda su dimensión.

Otro de los antecedentes de la educación ambiental se estableció en el Seminario Internacional de Educación Ambiental celebrado en 1975 en Belgrado, Yugoslavia, en este Seminario se definieron los objetivos, las metas y los principios de la educación ambiental. Los objetivos están referidos a la necesidad de desarrollar la conciencia en los individuos, en proporcionarles conocimientos y en desarrollar actitudes para resolver los proble-

mas ambientales. Como meta se anunció lograr en la población mundial la conciencia del “medio ambiente”, los conocimientos, las actitudes y las aptitudes para buscar soluciones a los problemas ambientales. Como principio se recomendó establecer en todos los niveles educativos y modalidades la educación ambiental, con un enfoque interdisciplinario.

Es importante señalar que, en la Carta de Belgrado, documento derivado de esta reunión, se definió a la educación como *la herramienta para contribuir a la formación de una nueva ética universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza.* (Carta de Belgrado).

Tres asuntos importantes sobresalen en los objetivos de la educación ambiental, definidos en esa reunión; el primero es desarrollar la conciencia en los sujetos con respecto a los problemas ambientales; es decir, ya encuentran la necesidad que, desde la escuela, se moldee a los sujetos desde la lógica del pensamiento capitalista para el cuidado y la conservación del ambiente.

Por otra parte, no puede perderse de vista que el ser humano es el único que no sólo vive del medio natural, sino que también depende del medio social que él mismo ha creado y es, precisamente, en este medio social donde se genera una enorme cantidad de productos contaminantes del medio natural y que no siempre se generan por la satisfacción de las necesidades más elementales de alimentación, vestido, vivienda y salud, sino más que todo por el consumismo de productos creados en gran escala por empresas que, diariamente y en todo momento, son promocionados por distintos medios de comunicación.

Otro asunto importante relacionado con los objetivos relacionado con la Carta de Belgrado es el de proporcionarle, a los sujetos, los conocimientos necesarios para solucionar problemas ambientales, pero, ¿acaso los contenidos relacionados con la educación ambiental van a estar referidos al proceso de industrialización, a la producción de mercancías a grandes escalas por parte de las empresas transnacionales, a los contaminantes que se generan en la fábrica y a la obtención de grandes ganancias por parte de los dueños de estas empresas? ¿Cómo buscar soluciones a los problemas ambientales cuando se desconocen los orígenes de estos problemas?

En 1977 se realizó en Tbilisi (URSS), la Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental, donde, nuevamente, se recalcó incorporar a la educación ambiental en todos los sistemas educativos, además no sólo se pensó en sensibilizar a la población, sino que se planteó una educación ambiental con base en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los ejes rectores fueran los problemas económicos, políticos y ecológicos considerando al ambiente en su totalidad.

Diez años después, en 1987 en Moscú (URSS), se realizó el Congreso de Moscú en el que se propuso una estrategia internacional para los años 1990-1999, relativa a la educación y a la formación ambiental; en el documento generado en esta reunión se explicitó que las principales causas de la problemática ambiental son la pobreza y el aumento de la población.

En 1992, en Río de Janeiro, Brasil, se realizó la primera Cumbre de la Tierra, puede considerarse que esta Cumbre fue de mayor envergadura que las anteriores, pues en ésta se consideraron dos vertientes, una realizada entre jefes de Estado y de gobierno y otra constituida por la sociedad civil; la primera es la denominada Conferencia de las Naciones sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y la segunda denominada Foro Global de la Sociedad Civil.

En esta primera Cumbre de la Tierra se emitieron varios documentos, entre los que destaca la Agenda 21; en ésta se establecen las áreas siguientes: reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, aumento de la conciencia del público y fomento de la capacitación. En la primera se señala que:

La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo. [...] Si bien la educación básica sirve de fundamento para la educación en materia del medio ambiente y desarrollo, esta última debe incorporarse como parte fundamental del aprendizaje [...] La educación es igualmente fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamiento ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible... (Programa 21: Capítulo 36).

En la Agenda 21 ya se señala de manera específica que la educación se orientará al desarrollo sustentable, se sigue considerando como prioritario el desarrollo de la conciencia de los sujetos, además se reconoce que la educación básica es importante para empezar a tratar temas ambientales.

Dentro de los objetivos de la primera área se establece:

Crear conciencia del medio ambiente y el desarrollo en todos los sectores de la sociedad a escala mundial y a la mayor brevedad posible [...] Procurar facilitar el acceso a la educación sobre el medio ambiente y el desarrollo, vinculada con la educación social, desde la edad escolar hasta la edad adulta en todos los grupos de población [...] Promover la integración de conceptos ecológicos y de desarrollo, incluida la demografía, en todos los programas de enseñanza, en particular el análisis de las causas de los principales problemas ambientales... ( Programa 21: Capítulo 36.)

Todos los planteamientos de la Agenda 21 están orientados a la creación de la conciencia en todos los sectores de la población, pero es importantes señalar al sector magisterial porque, en el caso de la educación básica, ellos son los encargados de propiciar la formación de los estudiantes, pues no sólo se necesita enseñar problemas ambientales, como se acostumbra enseñar cualquier contenido programático, sino comprender ese tipo de los problemas.

Esta Cumbre se realizó en 1992 y se dio como plazo tres años, es decir, para 1995 la educación ambiental ya debió universalizarse como tema interdisciplinario en todos los niveles educativos; en el caso de México, al menos en la educación básica, esta estrategia no ha tenido resultados favorables, ya que el currículum no está diseñado para esta forma de trabajo, tampoco estos temas propician la reflexión de los estudiantes, sino más bien, lo que propicia es la repetición mecánica de la información, y esta forma de trabajo tampoco ayuda a comprender los problemas ambientales.

Es importante reconocer que los planteamientos resultan interesantes en cuanto a que quienes también necesitan desarrollar la conciencia ambiental, por una parte, son los tomadores de decisiones y, por otra, los encargados del sector terciario que corresponde a la industria, aunque cabe señalar que, en este último caso, no se trata solamente de hablar de los trabajadores de este sector, sino más bien de los dueños de los medios de producción, que en este sector son los tomadores de decisiones.

En relación con el Foro global de la sociedad civil, en éste se aprobaron 33 tratados; el que contiene asuntos específicos con la educación ambiental se denomina *Tratado de educación ambiental hacia sociedades sustentables y de responsabilidad global* y, en él, se señala a la educación ambiental como el acto para la transformación social y considera a la educación como un proceso de aprendizaje permanente con base en el respeto a todas las formas de vida. Este tratado consta de 16 principios que, en el discurso, están relacionados con la formación de sociedades sustentables y de responsabilidad global, con orientación crítica y holística encausados a la promoción de cambios democráticos.

Tanto los puntos de vista de los jefes de Estado y de gobierno como los de la sociedad civil, coinciden en que la educación ambiental es la mejor vía para hacer conciencia de la degradación del ambiente, sin embargo, no hay diferencias en cuanto a la forma de incidir en los sujetos, ya que no se definen las acciones ni los programas para que desde la infancia pueda iniciarse en la formación de sociedades sustentables orientados a la promoción de cambios democráticos.

En este mismo año, en 1992, en Guadalajara, México, se realizó el *Congreso iberoamericano de educación ambiental*, en el que se ratificó que la educación ambiental es eminentemente política y su propósito es alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social; es decir, la educación deja de considerarse sólo ambiental e incorpora otras dimensiones como la social, por esta razón se señala el fomento de la participación social y la organización comunitaria, orientados a la transformación y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Similares a esta reunión se celebraron otras en varias partes del mundo como por ejemplo las siguientes: Chosica, Perú 1976; Managua, Nicaragua 1982, Cocoyoc, México 1984, Caracas, Venezuela 1988; Buenos Aires, Argentina 1988; Brasil en 1989 y Venezuela 1990.

En 1997, en Salónica, Grecia, se llevó a cabo la Conferencia internacional medio ambiente y sociedad: educación y sensibilización para la sostenibilidad, organizada (declaración de Salomónica) por la UNESCO y por el gobierno griego, en la que participaron organizaciones gubernamentales, intergubernamentales y no gubernamentales y de la sociedad civil de 90 países. Dentro de los documentos surgidos en esta Conferencia se encuentra la Declaración de Salónica, en la que se señala que los documentos y acuerdos anteriores siguen vigentes, aunque no han sido explorados a fondo y los progresos siguen siendo insuficientes, por lo que se proclamó que es indispensable reconocer que la educación y la sensibilización constituyen los pilares para la sostenibilidad, junto con una legislación, economía y tecnología. También se señala que dentro de los objetivos se encuentra la reducción de la pobreza.

Por lo menos, en la Declaración de Salónica, se reconoce que, aunque los acuerdos siguen vigentes no se han tenido resultados satisfactorios, sin embargo, siguen considerando a la educación y a la sensibilización como medios, aunque ahora ya se va directo a la sostenibilidad.

En el año 2002 se realizó la Cumbre mundial para el desarrollo sostenible que se celebró en Johannesburgo, Sudáfrica y, en ella, nuevamente se reafirmó a la educación como una de las mejores estrategias para lograr una mayor conciencia en torno a la problemática ambiental y al agotamiento de la naturaleza; se reafirmó también que la educación es la base del desarrollo y, además, se reiteró el compromiso enunciado en el capítulo 36 de la Agenda 21 de Río, del año 1992, destacando la relación entre los objetivos del desarrollo del milenio sobre la enseñanza primaria universal y el marco de acción de Dakar, denominado –la educación para todos–, para establecer como un objetivo común para la totalidad de los movimientos educativos el considerar a la educación como base para el desarrollo sostenible. Como puede entenderse, en esta Cumbre nuevamente se prioriza el desarrollo sustentable, es decir, se piensa en la educación ambiental no tanto para el cuidado y la protección del ambiente, sino como medio para el desarrollo sustentable.

En el mismo año 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por unanimidad, una resolución que proclamó el decenio 2004-2014 como década de la educación para el desarrollo sostenible. En esa asamblea ya se trató directamente a la educación como medio para lograr el desarrollo sustentable. No obstante, en el caso específico de México, ninguna de esas acciones ha sido tomadas en cuenta, además estas resoluciones son desconocidas entre el gremio magisterial y, es más, los profesores, en su inmensa mayoría, ni siquiera se enteran de estas reuniones internacionales, tampoco de las resoluciones de la ONU, mucho menos entra en la cultura de los profesores el tema del desarrollo sustentable.

La información anterior brinda un panorama general de lo que es la educación ambiental; al respecto, en 1970, la Unión Internacional para la conservación de la naturaleza (UICN) definió a la educación ambiental como:

...el proceso de reconocer valores y aclarar conceptos para crear habilidades y actitudes necesarias, tendientes a comprender y apreciar la relación mutua entre el hombre, su cultura y el medio biofísico circundante. La EA también incluye la práctica de tomar decisiones y formular un código de comportamiento respecto a cuestiones que conciernen a la calidad ambiental. (Ballesteros, 2014.)

## Conclusiones

---

En la educación ambiental se hace creer que se busca el equilibrio ecológico y que se promueve la justicia social, sin embargo, lo que se promueve es la definición hegemónica de desarrollo sustentable de satisfacer las necesidades actuales de las personas sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones, cuando que actualmente no pueden, ni siquiera, satisfacerse las necesidades del presente.

En los documentos existentes acerca del desarrollo sustentable no se menciona que, mientras las grandes empresas generan mercancías, tienen que cumplir con todo el ciclo económico, por tanto, las grandes campañas de publicidad de los productos se impregnan en la conciencia de los sujetos y les hace consumidores. Mientras

que, por una parte, se promueve la conciencia de los sujetos y el cambio de actitud hacia los problemas ambientales, por el otro se promueve con más intensidad la actitud consumista.

La educación ambiental de la escuela básica mexicana asume también la postura de la ONU, en cuanto que el cuidado de los recursos naturales es un medio para desarrollar y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. Se piensa que la conciencia de los sujetos y el cambio de actitud ante los problemas ambientales depende, en gran medida, de la educación, pero, sobre todo, se piensa que depende de la enseñanza de los profesores, como que si el cambio de actitud pudiera enseñarse y, posteriormente, evaluarse con un examen escrito como suele practicarse rutinariamente en la educación básica y, así, hacer creer que se está avanzando en la educación ambiental, que los gobiernos están preocupados por este problema y que la SEP cumple con estos propósitos.

Por otra parte, la educación ambiental no puede ser un medio para el aprendizaje, donde los alumnos solamente busquen alcanzar los objetivos para lograr una calificación, ni tampoco para que los profesores se preocupen por tratar los objetivos solamente con exposiciones, cuestionarios o resúmenes como tradicionalmente, en la mayoría de los casos se trabajan las ciencias sociales y varias asignaturas más.

Si la educación ambiental estuviera pensada para analizar y comprender los problemas como totalidad, otra cosa sería, pues su desarrollo metodológico es muy distinto, ya que se trata de un proceso de investigación, donde desde el tratamiento de cada asignatura se busca una relación más orgánica, donde cada un aporte los conocimientos necesarios para analizar y comprender los problemas ambientales. No perder de vista que en el ambiente se expresa una multitud de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, que se manifiestan a través del comportamiento y de la manera de ser de los sujetos.

La práctica de la educación ambiental no tiene una base sólida que promueva en los sujetos la apropiación cognitiva y afectiva de la realidad; es decir, donde todos sean capaces de desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas, para comprender la génesis de los problemas ambientales y asumir una actitud distinta hacia la sociedad y hacia la naturaleza.

Un sujeto no puede lograr una conciencia si antes no se apropia de los conocimientos y las experiencias de su entorno que le rodea y de los problemas del ambiente, además si no logra un interés por ese entorno, pero sobre todo si no logra comprender qué medidas de solución están a su alcance y cuáles no. Por otra, el carácter conservacionista de la sociedad le resta muchas posibilidades de entender los complejos problemas ambientales.

Además, si nos preguntamos: ¿a quiénes les interesa más los problemas ambientales?, porque, sin duda, estos problemas afectan a toda la humanidad, pero en el caso de la población pobre, ésta no se percata de estos problemas, mucho menos se entera de las reuniones internacionales que se realizan, no le importa la calidad de los alimentos, lo que le importa es comer, no le interesa la mala calidad química y biológica del agua, sino por lo menos tener acceso a ella. ©

---

Licenciado en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), Se ha desempeñado como profesor y asesor técnico pedagógico de educación primaria. Asesor académico del área de implementación de programas formativos de la Autoridad Educativa Estatal, dependiente de la Dirección de Evaluación y la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de maestros de educación básica Asesor en línea de programas de formación para docentes de educación básica para UPN Ajusco. Miembro de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina, promovida por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Candidato a Doctor en Investigaciones educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0722-1362>

---

## Referencias bibliográficas

---

- Ballesteros Flores, Teresa y Demófilo Román Jaimes. “Educación ambiental en el aula para la sustentabilidad.”  
 Revista COEPES, año 2014, Vol. 4, Núm. 10
- Borrayo López, Rafael. (2001). *Sustentabilidad y desarrollo económico*. España: McGraw-Hill/Interamericana. Carta de Belgrado. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000017772\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pdf0000017772_spa).
- Foladori, Guillermo y Naína Pierri. (2005) *¿Sustentabilidad?: desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. México: Porrúa.
- Grammont, Hubert Carton y Héctor Tejera Gaona (Coord.) (1996). *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio*. México: INAH-UAM-UNAM-Plaza y Valdés.
- Leff, Enrique. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Novo, María. (2006). *El desarrollo sostenible. (Su dimensión ambiental y educativa)*. Madrid: Pearson Educación.
- Programa 21: Capítulo 36. <http://agenda21ens.cicese.mx/capitulo36.htm>
- Urquidi, Víctor Luis. (1996). *México en la globalización: Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y equitativo*. México: FCE.



# Tiempos de pandemia y sus efectos en universitarios al mudarse de programa presencial a en línea



*Pandemic times and its effects on university students when moving from classroom to online program*

**Violeta Faridi Ortiz Arceo**

<https://orcid.org/0000-0001-8811-5643>

[faraviolet89@hotmail.com](mailto:faraviolet89@hotmail.com)

Teléfono de contacto: + 52 2212542160

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
Puebla, estado de Puebla. México



Fecha de recepción: 12/10/2020

Fecha de envío al árbitro: 13/10/2020

Fecha de aprobación: 30/10/2020

## Resumen

Ante la pandemia que la población del mundo enfrenta, los jóvenes universitarios han debido encontrar una forma de acoplarse a la situación en la que se encuentran repentinamente inmersos, debiendo ajustarse al desafío de estudiar en un ambiente de educación a distancia, herramienta que la mayoría no se encuentra preparado para utilizar. Esta investigación trata cuestiones relativas a la forma de actuar de alumnos y docentes ante el reto de continuar con las clases en línea aún bajo época de cuarentena obligatoria impuesta por las autoridades con el objetivo de salvaguardar la salud.

**Palabras clave:** Emergencia sanitaria, cuarentena, aprendizaje en línea, comunicación sincrónica, comunicación asincrónica.

## Abstract

Grappling with the pandemic that the world's population faces, young university students have had to find a way to adapt to the situation in which they are suddenly immersed, having to adjust to the challenge of studying in a distance education environment, a tool that most do not it is ready to use. This research addresses issues related to the way of acting of students and teachers in the face of the challenge of continuing with online classes even under a period of mandatory quarantine imposed by the authorities in order to safeguard health.

**Keywords:** Health emergency, quarantine, online learning, synchronous communication, asynchronous communication.

Author's translation.

## Introducción

---

**E**n este año 2020 tanto en México como en el mundo la población se encuentra inmersa en un tiempo de incertidumbre debido a la situación a la que se está enfrentado y al periodo de cuarentena obligatoria que ha debido establecerse en diversos países, aspecto que ha alterado la forma de vida de los individuos al no poder realizar sus actividades diarias de manera cotidiana como son: ir a trabajar, asistir a la escuela, hacer actividades recreativas, ir de compras o incluso vacacionar.

En cuanto al aspecto educativo, éste ha tenido que hacer frente a un cambio de adaptación de 360° desde que la suspensión de clases presenciales tuvo lugar debido a la cuarentena, dejando a los estudiantes con la incertidumbre de que es lo que sucedería con el período escolar actual, ya que de perder las materias esto terminaría afectando sus calificaciones.

Debido a esto las autoridades gubernamentales tomaron la decisión, para beneficio de la salud e integridad tanto de alumnos y docentes, de dar continuidad a las clases, dando lugar a la mudanza de clases presenciales a clases en línea.

De acuerdo con Woolgar (2005) las clases pueden ser reconstruidas de manera virtual fomentando el envío de aportaciones que pueden ser incluso mediante el uso de correo electrónico.

Siendo así los universitarios se enfrentaron a la tarea de continuar con sus estudios desde casa mediante el uso de las tecnologías y al entendimiento de lo que implica el estudio de clases en línea, tomando en consideración los elementos sincrónicos y asincrónicos que las componen así como el uso de plataformas de gestión de aprendizaje.

Para Souto y Alonso (2010) el sistema sincrónico en la educación es el que permite una comunicación en tiempo real mientras que el asincrónico si bien no establece un contacto en tiempo real, los estudiantes pueden ofrecer aportaciones que quedan registradas para que en otro momento otra persona pueda leerlas y analizarlas para posteriormente añadir sus propias ideas.

Aunado a esto, mencionan que una plataforma de gestión de aprendizaje es aquella que da lugar a la disposición, planificación de actividades y recursos para dar seguimiento a los estudiantes.

En este aspecto, el uso de las tecnologías a distancia parecía brindar un apoyo que ayudaría a los estudiantes y que al mismo tiempo generaría interés al ser un modelo a utilizar, sin embargo en esta situación se presentan las dos caras de la moneda, una en donde la población estudiantil podía continuar con el ciclo escolar desde la seguridad de sus hogares y la otra que la adquisición y acceso a esta forma de estudio implicaría inversión de tiempo, esfuerzo e incluso aspecto monetario.

De ahí la relevancia de abordar esta investigación que radica en conocer la relación, facilidades y dificultades a las que hacen frente los universitarios durante el periodo de cuarentena.

## Fundamentos teóricos

---

Landa (2020) expone que la emergencia sanitaria en Latinoamérica tuvo lugar una vez que el 6 de marzo de 2020 se detectara en Perú al paciente cero del coronavirus emanado de Europa lo cual dio lugar a que varios países comenzaran a declarar estado de emergencia, suspendiendo con ello actividades como el derecho a la libertad de tránsito, el derecho de reunión pública y la inviolabilidad de domicilio, esto con el fin de prevenir o disminuir el número de contagios tratando de evitar que la epidemia se saliera de control además de preve-

nir que las personas se enfermaran al mismo tiempo y con esto generando un pico que podría poner en jaque al sistema de salud de los países.

Con la puesta en marcha de la cuarentena la magnitud del impacto ha llegado a áreas públicas tanto como privadas y el sector estudiantil no es la excepción. De acuerdo con Saavedra (2020) al 28 de marzo de 2020 alrededor de 1.600 millones de niños y jóvenes dejaron de asistir a la escuela en 161 países sin tener aún una fecha de regreso a clases presenciales pues todo depende del control de cada nación.

En ANUIES (2001) se menciona que el empleo de la modalidad a distancia requiere de cambio sustantivos y de apoyo para generar no solo calidad en el servicio sino también equidad en la educación por lo que es necesario contar con una planeación estratégica con directrices claras que encaucen las acciones y fines educativos planteadas por las instituciones, fomentando con esto la gestión del cambio y una visión pedagógica de nuevas opciones educativas.

Como soporte a la educación a distancia Bernárdez, M. (2007) hace alusión a las plataformas que brindan una serie de recursos para fomentar la interacción y actividades de aprendizaje además de la gestión de los contenidos, con esto se produce el desarrollo del aspecto asincrónico y sincrónico envolviendo elementos como el email, chat, aula virtual, foros de discusión, contenidos y registro de actividades.

Carmona y Rodríguez (2009) mencionan que la inclusión de las tecnologías de la comunicación e información específicamente en el nivel superior en las diferentes partes del mundo no ha sido un proceso homogéneo ya que a diferencia de Europa en donde la educación a distancia ha tomado auge debido a que el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea aprobó en 2004 la financiación de programas educativos E-learning, en Latinoamérica aún se mantiene una brecha mayor siendo México uno de los países con mayor vanguardia en utilizar las tecnologías en los procesos educativos en universidades como el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y la UPAEP (Universidad Autónoma del Estado de Puebla) instituciones que ofrecen un curriculum flexible que promueve tanto el aprendizaje como el aprovechamiento de recursos.

Sin embargo, no todas las instituciones de educación superior existentes cuentan con los recursos necesarios para brindar a sus estudiantes la asistencia tecnológica necesaria para dar cumplimiento a los fines pedagógicos requeridos durante una situación pandémica de emergencia como lo suscitada en este año 2020.

## **Problema de investigación**

Ante la emergencia sanitaria que se tuviera lugar en el año 2020 y el requerimiento de quedarse en casa y al mismo tiempo de dar continuidad al periodo escolar, la forma de estudio a emplear fue la de la educación a distancia, misma que brindaría oportunidades de contacto sincrónico y asincrónico con los universitarios facilitando la interacción, sin embargo el cambio tan repentino que se tuvo que optar implicaba tomar en consideración elementos propios de la escuela en línea.

Para Camargo (2015) la educación a distancia requiere, por parte de la institución y del profesorado, de una conectividad rápida que implica costos además de mayor cantidad de planeación que involucre el diseño de materiales. Mientras que, por parte de los universitarios, estos tienen que igualmente asumir los costos que implica el uso de hardware y software así como del acceso a internet y a la recepción de los materiales.

Aunado a esto, en México si bien existen modelos educativos que utilizan la tecnología así como los medios de comunicación social como apoyos al trabajo magisterial también es cierto que existen limitantes. En ANUIES (2001) se expone que en México se han tomado acciones para la puesta en marcha de la educación a distancia, ejemplo de ello es la creación en 1996 del Programa de Educación a Distancia PROED que está dirigido tanto a docentes como alumnos de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, sin embargo la Educación Superior en México aún enfrenta problemas relacionados a tres vertientes:

1. Equidad y cobertura.

2. Calidad.

3. Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Este es un problema que manifiesta preocupación tanto a las autoridades competentes como a docentes y estudiantes ya que al no poder asistir a clases presenciales debido a la emergencia sanitaria que se presenta, el recurso a emplear para dar continuidad al ámbito educativo es el del uso de las clases en línea, sin embargo, hay estudiantes provenientes de diversas partes de la república que no cuentan con acceso propio a equipo de cómputo o internet lo cual implica para ellos una limitante para adentrarse en la resolución de optar por clases en línea durante la contingencia.

Aunado a esto, si bien los docentes han debido adaptarse a impartir sus disciplinas por medio del uso de las tecnologías, también los estudiantes han tenido que tomar en consideración todo lo que implica un cambio de paradigma y deconstruir el concepto tradicional de estudiar dentro del aula de clase.

Por lo expuesto la pregunta de investigación es:

- ¿Cuáles fueron las repercusiones que el cambio inesperado de educación presencial a educación en línea generó en los estudiantes universitarios?

Esto debido a que, si bien la educación a distancia no es algo nuevo en México, su repentino uso obligatorio en todas las áreas de estudios debido a la emergencia sanitaria, ha presentado un visible nivel de adaptación así como elementos positivos y negativos que se suscitaron como factores detonantes para la adecuada continuidad del aprendizaje.

Es así y como se ha venido estipulando, este trabajo tiene relación con el cambio de paradigma al que se sometieron los estudiantes universitarios al mudar de la educación presencial a la educación en línea debido a la situación que impera no solo en México sino en el mundo, esto por la necesidad no solo de mantener la seguridad de salud sino también de continuar con sus estudios, por ello se presentan como preguntas subordinadas:

- ¿Cuáles son los retos a los que los universitarios debieron enfrentar al mudarse de clases presenciales a clases en línea?
- ¿Cuáles son los elementos que afectaron su disposición para concluir satisfactoriamente el período de clases en línea?

En este estudio se pretende mantener un enfoque no solo centrado en el estudiante sino también en la perspectiva del docente ya que al contrastar la información que ambas partes pudieran proporcionar se podría tener mejores resultados que en un futuro ayudarían para la mejora y resolución de problemas, debido a la necesidad que aún existe de continuar con el empleo de la enseñanza a distancia o de manera parcial mixta, es decir integrando la modalidad presencial y en línea dependiendo de la resolución de las autoridades y lo que consideren que es mejor para salvaguardar la salud de los involucrados.

Para el desarrollo de este tema se tienen como base las siguientes variables:

- Emergencia sanitaria
- Educación a distancia
- Economía
- Rendimiento

Estas variables fueron pensadas debido a su propiedad analizable dentro del objeto de estudio, así como también por las acciones que pudieran ser aplicadas posterior a los resultados que se obtengan.

## Metodología

La metodología a seguir fue de tipo cualitativa debido a la proximidad a la realidad que brinda que de acuerdo con Packer (2013) este tipo de investigación permite a los investigadores estudiar experiencias subjetivas de forma objetiva además de poder examinar la teoría y la práctica.

Para la elección de la muestra, la investigadora tomó como base a un grupo de la Facultad de Derecho de tercer semestre tomando como base el tiempo y experiencia que ya llevaban los estudiantes en clases presenciales en la universidad.

Los instrumentos que se utilizaron fueron:

- Entrevista semiestructurada.
- Observación no participante durante las clases en línea.

Los resultados obtenidos de la prueba piloto giraron en torno a los siguientes temas:

- Estrés.
- Tecnología y aplicaciones.
- Tiempo.
- Adaptación.
- Clases en línea vs clases presenciales.

Posterior a la prueba piloto se observó y entrevistó a estudiantes universitarios de las licenciaturas de Comunicación, Ingeniería, Electrónica y Derecho esta vez incluyendo también a alumnos de primer semestre así como también a sus respectivos docentes.

Para el análisis de la información se efectuó una categorización y decodificación de los datos considerando las variables anteriores para posteriormente efectuar una triangulación para detectar los puntos de similitud y de contraste entre los integrantes de la población investigada, esto con el fin de determinar las situaciones que giran alrededor del problema de estudio.

## Resultados

Los estudiantes que se encontraban en su segundo o tercer período de la licenciatura mencionaron que tomar clases en línea supone ser más autodidacta lo cual requiere de tiempo para la búsqueda individual de información extra para complementar lo visto en clases en línea. Entre las desventajas que mencionan es que tomar clases en línea implica que en ocasiones la voz del docente no sea clara pero esto se debe a la velocidad del internet o que en ocasiones las aplicaciones no funcionaban correctamente o el exceso de documentos y tareas en línea que debían entregar que en contraste con las clases presenciales pareciera ser mayor.

Mencionan también que si bien las clases en línea implicaban una mayor organización también tenía sus ventajas ya que podían estudiar de forma individual en un lugar más cómodo, incluso estar en las video llamadas en pijama o comiendo ya que mientras tuvieran la cámara o el micrófono apagado no habría ningún problema, además no perdían tiempo en el transporte público ya que hubo quienes mencionaron vivir lejos de la universidad lo que conllevaba pasar de una a dos horas en el autobús para llegar a clases presenciales.

Aquellos alumnos que se encontraban en el último semestre de la universidad concordaron en que entre los principales problemas que tuvieron fue el de posponer sus materias de práctica profesional o servicio social pues éstas no pueden ser tomadas en línea, así como también la graduación y el proceso de titulación ya que si bien hubo una entrega de diplomas virtual no era la misma emoción recibir este nombramiento en la sala de su casa que en un auditorio, más el hecho de que los procesos administrativos también se detuvieron por lo que debían esperar a que la programación para exámenes de titulación se retomara lo cual representaba un

inconveniente para aquellos que ya desean buscar un empleo relacionado a su área de estudios pues uno de los requisitos comunes de contratación es la de contar con un título y cedula profesional.

En contraste con estudiantes de niveles superiores, los alumnos de reciente ingreso que llevaban escasos dos meses en la universidad antes de que la cuarentena iniciara expusieron que si bien sentían flexibilidad en la comunicación con los docentes, ellos sentían que era difícil concentrarse en clases virtuales aunado al hecho de que en ocasiones no podían conectarse a las sesiones de video llamadas porque sus teléfonos no contaban con la memoria suficiente para soportar tantas aplicaciones o para guardar documentos, aunado a esto mencionaron que trabajar con los teléfonos celulares podía ser complicado debido a la lentitud para abrir archivos o no todas las paginas se veían claramente.

Por otro lado en cuanto a los recursos tecnológicos necesarios, los estudiantes mencionaron requerir una computadora o laptop, celular, internet y audífonos como mínimo lo cual representaba un problema para aquellos que no contaban con este material. Los alumnos que no tenían acceso a estos mencionaron haber acudido a un café internet comprometiendo su salud, o solicitando un lapso mayor para poder entregar las actividades lo cual implicaba retrasarse en los temas revisados.

En cuanto a su opinión con respecto de las clases presenciales las respuestas obtenidas se relacionaron con la facilidad que tienen de hacer preguntas a los compañeros o al docente cuando algún tema no les parecía claro, así como tener evidencia física de los trabajos realizados lo cual promovía el entendimiento y la interacción con los demás.

Por lo que respecta en la perspectiva del docente, se obtuvo que debido al anuncio repentino de la cuarentena cada maestro debió emplear las herramientas digitales que mejor se adaptaran a sus clases tomando en consideración aspectos de comunicación sincrónica o asincrónica.

Entre sus experiencias mencionaron que algunos tenían conocimiento del trabajo en línea sin embargo otros docentes no estaban tan familiarizados con esto por lo que fue indispensable tomar cursos de empleo de plataformas, herramientas digitales o aplicaciones como Teams, Zoom, Moodle, Blackboard entre otras.

Además, mencionaron que fue preciso contactar a cada uno de los estudiantes algunos de los cuales no respondieron al llamado hasta mucho tiempo después de que las clases en línea habían comenzado entre las razones que daban era porque no contaban con acceso a la tecnología en casa o simplemente porque no se dieron por enterados de que las materias se trabajarían en línea.

Si bien ante el nuevo enfoque hubo estudiantes que se esforzaron por cumplir con las actividades, estar presente en las video llamadas y contestar los exámenes en línea, también hubo otros que no se adaptaron o no pusieron el esfuerzo suficiente por ajustarse al cambio, entre los ejemplos brindados se presentó el caso de estudiantes que quisieron enviar todos los trabajos del semestre la última semana de clases, alumnos que no contestaron las evaluaciones en línea y aun buscaban una nota final aprobatoria, así como estudiantes que se presentaban poco presentables a las video llamadas ya fuera despeinados, estando aún en la cama o sin camisa, incluso hubo casos de estudiantes que a pesar de estar conectados a la sesión de video llamada no contestaban a ninguna pregunta que el docente les efectuara, lo cual supondría que estaban ausentes y hacían acto de presencia solo para el pase de lista respectivo.

Si bien, hubo momentos en los que se requirió flexibilidad debido a la falta de recursos de algunos para continuar sus estudios en modalidad en línea también es cierto que los estudiantes tenían un compromiso consigo mismos de continuar con el cometido de aprender, por lo que aunque el escenario era diferente y ya no se encontraban en las aulas de clase sino en casa, debieron recordar la seriedad y responsabilidad que el estudio conlleva sea presencial o no.

Por lo que respecta a la adaptación tanto docentes como alumnos concordaron que aún frente a la situación en la que se vive, ambas partes han tenido que acoplarse a las clases en línea haciendo uso de sus habilidades y conocimientos para acondicionar un ambiente de trabajo propicio en casa, así como procurar amoldarse a las nuevas actividades que debían realizar.

Además de esto, coinciden en que este periodo de contingencia los hizo valorar las ventajas de asistir a clases presenciales y que la educación a distancia también requiere de esfuerzo, dedicación, paciencia, responsabilidad y conciencia ya que no todos pueden adaptarse completamente al desafío de este tipo de modelo de enseñanza.

## Conclusión

Ante el riesgo de contagio en la que se vive actualmente y la repentina cuarentena obligatoria para el resguardo de la salud, el nuevo enfoque de mudar las clases presenciales por clases a distancia tiene sus desafíos y logros en donde tanto estudiantes como docentes deben de tomar acciones de capacitación sin dejar de lado los aspectos psicoemocionales para evitar ser afectados lo menos posible por el cambio, así como por la interferencia de los familiares en el momento de las sesiones o de ruidos externos que pudieran alterar a las personas que están en línea.

Por lo que ambas partes deben de apoyarse y estar conscientes de que las responsabilidades no cambian por el hecho de tomar clases en línea sino que deben saber sobrellevar la situación para lograr la meta de generar una enseñanza aprendizaje pertinente en medio de la situación pandémica actual. ©

---

**A Violeta Faridi Ortiz Arceo.** Doctorado Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey (2014- 2018). Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo Tecnológico de Monterrey. (2011-2013). Licenciatura Lenguas Modernas (2006-2010) y Procesos Educativos (2010-2015) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Domina español (materno), inglés, francés, italiano y alemán. Maestra de Lenguas Modernas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Institución de trabajo: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cargo: Docente.

---

## Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2001). *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia*. Líneas estratégicas para su desarrollo. México. ANUIES.
- Bernández, Mariano. (2007). Diseño, producción, implementación de E-Learning. USA. AuthorHouse.
- Camargo Uribe, Ángela. (2015). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Cátedra Doctoral III. México. Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial.
- Carmona Suárez, Edgar Javier y Rodríguez Salinas, Elizabeth. (2009). *E-Learning en instituciones de educación superior en Colombia*. Colombia. Ediciones Elizcom.
- Landa Arroyo, Cesar. (2020). *Constitución y emergencia sanitaria*. Perú. Palestra Editores.
- Packer, Martín. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Souto Moure, Alejandra y Alonso Doval, Raquel. (2010). *Formador de Teleformadores*. España. Ideas propias Editorial S.L.
- Saavedra, Jaime. (2020). *Educational challenges and opportunities of the COVID-19 pandemic*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20200401095524/https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Woolgar, Steve. (2005). *¿Sociedad virtual? Tecnología, ciberbole, realidad*. Barcelona. Editorial UOC.



# Competencias en estudiantes de Educación Media Técnica. Unidad Educativa “Timoteo Aguirre”, Mérida- Venezuela

Investigación  
arbitrada



*Competences in students of Technical High School. Educational Unit “Timoteo Aguirre”, Mérida- Venezuela*

## Pablo Lleral Lara Calderón

<https://orcid.org/0000-0002-8306--3861>

[plaracalder@uniminuto.edu.co](mailto:plaracalder@uniminuto.edu.co)

Teléfono de contacto: + 57 3023741727

## José Vicente Portilla Martínez

[jportillam1@uniminuto.edu.co](mailto:jportillam1@uniminuto.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-5508-4588>

Teléfono: +31 63202702

Programa de Licenciatura  
en Educación Básica-Ciencias Naturales  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO  
Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

## Betsy Yeniree Parra Quintero

<https://orcid.org/0000-0001-7779-2462>

[parrabetsy28@gmail.com](mailto:parrabetsy28@gmail.com)

Teléfono de contacto: +57 3024660502

Programa de Administración de Empresas  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO  
Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

## Marbella Beatriz Mercado Lobo

<https://orcid.org/0000-0002-4364-0134>

[marbellamer@hotmail.com](mailto:marbellamer@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +58 4247175727

Consultorio Académico de Investigación  
en Ciencias Humanas y Educación CAICHE.  
Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

## José Misael Hernández Ardila

<https://orcid.org/0000-0003-4937-310X>

[jhernand209@uniminuto.edu.co](mailto:jhernand209@uniminuto.edu.co)

Teléfono: +31 081225079

Unidad Educativa “Timoteo Aguirre”  
Fe y Alegría. El Valle de Mérida  
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 16/08/2020  
Fecha de envío al árbitro: 19/08/2020  
Fecha de aprobación: 02/010/2020

## Resumen

El análisis de las competencias en una institución educativa media pública, permite tener una referencia para que pueda ser traspolado a otros contextos de enseñanza global, donde se necesite conocer metodológicamente cómo se encuentran los jóvenes en la actualidad con base en el pensamiento de emprendimiento: conocer si parte de ellos manejan conceptualmente el ejercicio de emprender, cómo vinculan el proyecto de vida con la fuerza laboral y determinar hasta qué punto ellos manejan sus emociones, como éstas son catalizadas y a partir de ello determinar las repercusiones en el campo creativo. En este mismo orden de ideas el análisis posibilita abordar otras dimensiones vinculadas a las capacidades que pueden tener de forma proyectiva los estudiantes para trabajar en una empresa.

**Palabras Clave:** emprendimiento, negocios, empresa, emociones, educación, competencias.

## Abstract

The analysis of the competences in a public educational institution, allows to have a contextual reference so that it can be transposed to other contexts of global education, where it is necessary to know methodologically how young people are today based on entrepreneurial thinking, to know if part of them conceptually manage the exercise of entrepreneurship, how they link the life project with the workforce and determine to what extent they manage their emotions, how they are catalyzed and from there determine the repercussions in the creative field. In this same order of ideas, the analysis makes it possible to approach other dimensions related to the capacities that students can have in a projective way, to work in a company.

**Keywords:** entrepreneurship, business, company, emotions, education, skills.

Author's translation.

## Introducción

---

**E**s un hecho ampliamente reconocido que, en las últimas décadas el mundo en que vivimos ha cambiado de una manera asombrosa. Todo el entorno está renovándose vertiginosamente, y es por ello, que los cambios han sido una constante en la historia de la humanidad. Por tal motivo, es importante poner a disposición de las y los docentes y personas interesadas en la educación técnica, herramientas que la describan, analicen y establezcan lineamientos orientadores que sirvan eficientemente para el diseño de estrategias específicas, propias de esta modalidad educativa.

Sobre este particular, Ramírez (2013:16-17) expresa que:

La formación de técnicos competentes implica desarrollar concepciones y métodos de enseñanza en la educación técnica. Se requiere de una formación que permita a los egresados alcanzar los comportamientos, habilidades y conocimientos necesarios para un desempeño adecuado y pertinente. Actualmente, los diseños curriculares de los programas de educación técnica y sus mecanismos de certificación, se elaboran a partir del concepto de competencias, el cual desplaza a la tradicional noción de calificación laboral. En este contexto, las competencias se definen como el conjunto de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) puestos en juego para resolver situaciones concretas de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

En tal sentido, Arnold (2001:17) señala que las competencias claves que deben lograrse en la formación de cualquier técnico son, entre otras, las capacidades: “de pensar en dimensiones abstractas, lógicas y de planificación; de concentración; de obrar con orden y exactitud; de comunicar; de trabajar en equipo; de creatividad; de solucionar problemas; de estudiar constantemente”. Sin embargo, parece difícil encontrar en la práctica los contenidos y las estrategias didácticas que permitan alcanzar estas competencias.

El emprendimiento es un sistema de actividades humanas diseñadas bajo un cierto orden, de tal manera que permite elaborar un producto y/o servicio dirigido a un determinado mercado. Existen varios factores claves de éxito en un emprendimiento tales como la idea de negocio, oportunidad de mercado, conocimiento del sector, actitudes, habilidades y competencias.

Estas competencias de emprendimiento deben responder a los problemas sociales de la comunidad que más preocupen, evaluando las posibilidades y/o aportes que determinen cuáles de estas soluciones están al alcance y cómo las pueden relacionar con el emprendimiento, incorporando en el plan de negocio los procesos y actividades que se desarrollan en función del contexto donde se desenvuelven.

## Metodología

---

### Tipo de Investigación

El marco metodológico se refiere a las vías a seguir desde que se inicia la investigación hasta su finalización; al respecto Balestrini (2001:14) define el marco metodológico como:

La instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas y protocolos con los cuales una teoría y su método calculan las magnitudes de lo real. De allí que se deberán plantear el conjunto de operaciones técnicas que se incorporan en el despliegue de la investigación en el proceso de la obtención de los datos. El fin esencial del marco metodológico es el de situar en el lenguaje de investigación los métodos e instrumentos que se emplearán en el trabajo planteado, desde la ubicación acerca del tipo de estudio y el diseño de investigación, su universo o población, su muestra, los instrumentos y técnicas de recolección

de datos, la medición hasta la codificación, análisis y presentación de los datos. De esta manera, se proporcionará al lector una información detallada sobre cómo se realizará la investigación.

En este sentido, el diseño de investigación está referido a la estrategia que el investigador asume para el desarrollo de su trabajo; a este respecto Hernández y Fernández (1999:108), señalan que “el diseño se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación”.

El presente estudio está enmarcado bajo la modalidad de proyecto factible, por ser una propuesta de solución a un problema de tipo práctico que fortalece la formación de técnicos medios en una U.E. de la parroquia Gonzalo Picón Febres del municipio Libertador. Según la normativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003:14), “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organización en grupos sociales definidos; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos”.

De igual manera, el estudio se apoya en una investigación de campo de tipo descriptivo. La modalidad de investigación de campo, es definida por la Universidad Pedagógica Libertador (2003:14) como:

El análisis sistemático de la realidad con el propósito, bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad.

En atención a lo antes expuesto, esta investigación está cimentada en la descripción de los hechos, con el propósito de analizar los resultados obtenidos, los datos serán tomados directamente de la realidad por las investigadoras, situación que determinará su ubicación como trabajo de campo.

Así mismo, se establece que el estudio será de carácter descriptivo, ya que se orientará al emprendimiento como elemento fundamental en la formación de técnicos medios bajo el enfoque de competencias laborales en una U.E. de la parroquia Gonzalo Picón Febres del municipio Libertador del estado Mérida. A este respecto, Tamayo, (1999:54) señala que la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos”.

En cuanto al enfoque este será cuantitativo debido a que el tratamiento de las fuentes será mediante la estadística y el manejo algorítmico de la muestra, haciéndose proyectivas e interpretaciones gráficas. Según Pérez (2008:16) la investigación cuantitativa (positivista) posee las siguientes características:

Considera la objetividad como la única forma de alcanzar el conocimiento, defiende el uso de los métodos cuantitativos, con el uso de técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto; se afianza en la interpretación de datos estadísticos, posee una concepción global positivista, obtiene una comprensión explicativa y predictiva de la realidad, considera la relación existente entre los elementos del problema, denominados variables y la unidad de observación (objeto de estudio), se refiere a las técnicas experimentales, aleatorias, cuasiexperimentales, “test” objetivos, estudios de muestras, emplea un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo desde la teoría a las preposiciones, procede de las ciencias naturales y agronómicas, ha sido desarrollado más directamente para verificar o confirmar teorías, medición penetrante y controlada, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo, orientado al resultado, fiable: datos sólidos y repetibles, estudios de casos múltiples, asume una realidad estable y la finalidad de la investigación es la verificación.

## Diseño de la Investigación

Se desarrolló siguiendo la metodología de proyecto factible por lo que enfatiza la elaboración de una propuesta que sustenta un modelo operativo funcional para resolver problemas situacionales planteados, o satisfacer

necesidades de una institución. En razón de esta modalidad de trabajo, la metodología seguida para la realización de la investigación es a través de las siguientes fases: diagnóstico, factibilidad y diseño de la propuesta.

### **Fase I. Diagnóstico**

En esta primera fase de identificación de necesidades o intereses relacionados con la investigación, se define la situación actual en torno al problema que se estudia. De esta manera se solicitó apoyo y colaboración a los docentes de secundaria y estudiantes de primero a quinto año, así mismo al equipo directivo de la institución, que forman parte del estudio, para obtener información a través de la aplicación de los instrumentos, en este caso cuestionarios.

### **Fase II. Factibilidad**

Esta fase se asocia a la viabilidad de la propuesta precisándose los aspectos necesarios para la operatividad de la misma. Según Jiménez (2002: 34), esta fase es de gran importancia, porque en ella “es que se determina de manera científica la viabilidad del proyecto donde se mide, se cuantifica, y se relacionan los resultados parciales de los estudios de mercados, técnicos y financieros”. En este sentido, a partir de la fase diagnóstica y una vez determinada la necesidad de hacer práctica la propuesta del emprendimiento en la formación de técnicos medios bajo el enfoque de competencias laborales, se estableció la viabilidad de ésta como elemento fundamental.

Es por ello, que el objetivo de determinar la factibilidad de las competencias laborales de emprendimiento del proyecto, hace que se establezcan los soportes que la sustentan desde el punto de vista institucional, social, técnico, que dan viabilidad a la implementación de la propuesta para el éxito en la aplicación de la misma.

### **Diseño de la propuesta**

Una vez obtenidos los resultados del diagnóstico se elaborará la propuesta de competencias de emprendimiento, como elemento fundamental destinadas a atender las necesidades detectadas, enfatizando en la formación para la vida y el trabajo. El diseño será planteado partiendo del modelo propuesto por la Universidad Bicentenario de Aragua (1996:4), el cual “sugiere los siguientes pasos: presentación, fundamentación, factibilidad, objetivos y estructura”, con el propósito investigativo de establecer competencias de emprendimiento.

## **Población y Muestra**

### **Población**

Cuando se realiza una investigación es necesario verificarla a través de un estudio metodológico, es lo que se llama población, para la cual, Hernández, Fernández, y Baptista, (2000:125) expresan que:

La delimitación de la población depende de los objetivos de la investigación. Toda investigación debe ser transparente, sujeta a crítica y a réplica y este ejercicio no es posible si al examinar los resultados, el lector no puede referirlos a la población utilizada en estudio.

La población es definida por Hernández (1999:238), como el “conjunto finito o infinito de elementos, personas o cosas pertinentes con la investigación que se desea realizar”. Cimentado en las definiciones dadas, la población estuvo conformada por 129 estudiantes de primero a segundo año de Educación Media Técnica en las menciones de Turismo y Administración, quedando discriminada de la siguiente manera: 70 estudiantes de primer año y 59 de segundo año,

### **Muestra**

Para Arias (1999:54), la muestra es un “subconjunto representativo de un universo o población”. Por considerar reducido el tamaño de la población, no se extrajo muestra, se procedió a utilizar la totalidad de la población, 129 estudiantes, 14 docentes, para un total de 143 personas. En tal sentido, Hurtado (1998) explica que no toda investigación requiere de un procedimiento de muestreo. De allí que, se tomó como muestra censal el total de la población. Este tipo de muestra es denominada por Zarcovich (1990:90) como muestra censal y

expresa que es “aquella que supone la obtención de todas las unidades del universo acerca de las cuestiones que constituyen el objeto del censo, los datos se recogen entre muestras de unidades que representan el universo dado, porque la población es pequeña”.

## Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para recabar la información se tomarán en cuenta las características de las variables involucradas en la investigación, el tipo de población, la técnica y el instrumento de recolección de datos. La técnica utilizada fue la encuesta. Peter (2000:70) define la encuesta como “un método de la investigación de mercados que consiste en obtener información de las personas encuestadas mediante el uso de cuestionarios diseñados en forma previa”; el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario, el cual, según el autor antes citado, es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve. Según su construcción puede considerarse preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

En este sentido y a través de la operacionalización de los objetivos específicos que dieron lugar a las variables, se definieron los indicadores y se diseñó un cuestionario para la recopilación de datos. Este cuestionario estuvo dirigido a los estudiantes de primero a quinto año de una U.E. de la parroquia Gonzalo Picón Febres del municipio Libertador del estado Mérida e incluye diecinueve (19) ítems de preguntas cerradas, para abordar los indicadores de cada una de las dimensiones identificadas con las variables objeto de estudio, A). De igual manera, para los docentes se realizó un cuestionario contentivo de veinte (20) ítems de preguntas cerradas.

## Validez

En las diversas investigaciones los instrumentos requieren llenar requisitos de validez y confiabilidad. Para Hernández (2003:36) “la validez representa la efectividad del instrumento que permite su aplicación dando resultados confiables”. Al respecto, la validez de los instrumentos se llevó a cabo por medio del juicio de tres expertos en el área de investigación con suficiente experiencia en el campo educativo, quienes analizaron los ítems desde el punto de vista de presentación del instrumento, claridad de la redacción, pertinencia de las variables con los indicadores, relevancia del contenido, factibilidad de aplicación.

En tal sentido, los instrumentos fueron validados bajo el procedimiento de validez interna o de contenido, que consiste en una técnica de juicio de expertos y la aplicación de un algoritmo denominado Coeficiente de Proporción de Rango (CPRc), que según Hernández (2002:290) es el “algoritmo, que permite calcular la validez de contenido de todo instrumento y el nivel de concordancia entre los jueces que validan la prueba”.

$$\left. \begin{aligned} \text{CPR} &= \sum \text{PPri} / \text{N} \\ \text{PPri} &= \sum \text{Pri} / \text{K} \\ \text{Pri} &= \sum \text{ri} / \text{J} \end{aligned} \right\} \text{ Por tanto, } \text{CPR} = \sum \sum \left( (\sum \text{ir} / \text{J}) / \text{K} / \text{N} \right)$$

Puntaje de la Escala Evaluativa de los Ítems.

A = 3 = Dejar

B = 2 = Modificar

C = 1 = Eliminar

Coeficiente de Proporción de Rango corregido (CPRc): Coeficiente de validez y concordancia entre los expertos.

$$\text{CPRc} = \text{CPR} - \sum \text{pe}$$

Donde:  $\text{Pe} = (1 / \text{J})^3$

Nomenclatura:

I = items.

Ri = Rango i.

$\sum ri$  = Sumatoria de rangos para cada item i.

Pri = Promedio de rangos para cada item i.

PPri = Proporción de rangos de cada ítem i. Es el promedio de rangos de cada ítem dividido entre el puntaje máximo de la escala evaluativa de los ítems (coeficiente de validez de cada ítem)

J = Número de rangos observados (No. de expertos)

K = Número de rangos de la escala evaluativa (Máximo puntaje de la escala evaluativa para cada ítem)

N = Número de ítems.

Interpretación del Coeficiente de Proporción de Rangos Corregidos - CPRC.

Menor de 0,40: Validez y concordancia baja.

Mayor de 0,40 y menor que 0,60: Validez y concordancia moderada.

Mayor de 0,60 y menor que 0,80: Validez y concordancia alta.

Mayor que 0,80: Validez y concordancia muy alta.

Una vez aplicado el Coeficiente de Proporcionalidad de Rango al instrumento respectivo, la validez y concordancia entre los ítems para ser aplicado a los 129 estudiantes, se obtuvo un resultados al cuestionario con CPR = 0.96 . De igual manera se realizó la validez del cuestionario a los 14 docentes con un Coeficiente de Proporcionalidad de Rango de 0.97, resultados que indican que la confiabilidad de ambos instrumentos es muy alta.

## Técnicas de Análisis de los Datos

Para procesar los datos que serán recopilados durante la investigación con la aplicación de los cuestionarios, se procederá a tabularlos y codificarlos, para su presentación en tablas de frecuencia y gráficos estadísticos de barras; a partir de ellos se llevará a cabo una descripción y la respectiva inferencia de la distribución de frecuencia y el comportamiento de los promedios resultantes . El análisis cualitativo de los resultados de los instrumentos en cuestión, será para abordar el problema en estudio, de manera de dar respuesta a la necesidad detectada. Según Hurtado (1998: 485), esta técnica constituye:

Un proceso que involucra, la interpretación de la información obtenida durante la recolección de los datos, con el fin de llegar a las conclusiones específicas en relación a las variables en estudio y para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

En este sentido, los resultados se presentan en tablas de distribución de frecuencia porcentual, según la correspondencia de los ítems, de acuerdo al indicador, la dimensión y variable correspondiente. Para ilustrar los resultados, se mostrarán de acuerdo con las distribuciones el promedio estadístico por indicador obtenido para cada ítem, relacionándolo con el marco teórico correspondiente y aportando los datos obtenidos en la observación directa realizada por las docentes investigadoras en el trabajo de campo.

En resumen, se tomarán en cuenta las respuestas obtenidas mediante el cuestionario a los estudiantes y docentes, se procesan y tabulan en una base de datos sistematizada, se codifican los datos, se presentan en tablas y gráficos de barras, dándole el tratamiento estadístico seleccionado mediante el estudio de frecuencia de datos, a nivel porcentual. Luego se realiza el análisis descriptivo, a fin de caracterizar las propiedades y el comportamiento de la población con relación a las respuestas emitidas. Finalmente, sobre la base de los resultados se realizan los análisis interpretativos, se correlaciona con la información obtenida en las observaciones por las docentes investigadoras y se construyen las conclusiones respectivas que sustentan la propuesta.

## Resultados

En este apartado se presenta los resultados obtenidos, habiéndose establecido como técnicas de recolección la encuesta. Una vez recolectados los datos de la muestra real, se procedió a organizar y cuantificar por medio de distribuciones de frecuencias y porcentajes para representarlos mediante gráficos de barras, y así finalmente interpretarlas de manera precisa en función de dar respuesta al problema planteado.

La presentación de los resultados se realizó partiendo del cuestionario aplicado, con el propósito de informar sobre la relevancia de las respuestas aportadas por las y los estudiantes de primero y segundo año. Seguidamente, se exhibe la información obtenida al aplicar otro cuestionario a los docentes de Educación Media Técnica de una U.E. de la parroquia Gonzalo Picón Febres del municipio Libertador, lo que permitió precisar cuáles son los aspectos que inciden en las competencias de emprendimiento como elemento fundamental en la formación para la vida y el trabajo.

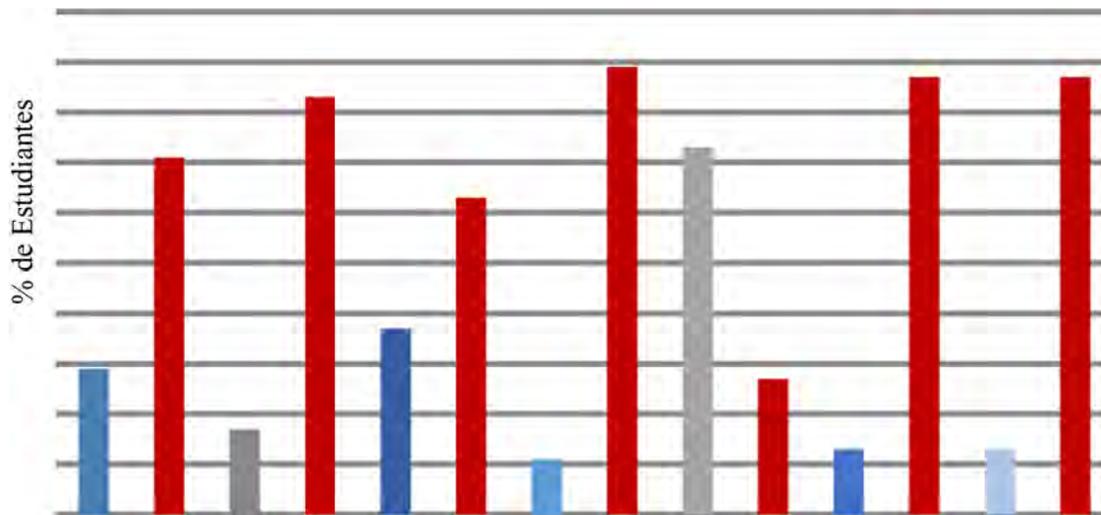
Así mismo, en el cuestionario tanto para los docentes como para los estudiantes, en el ítem 1 referido a la terminología básica que deberían conocer ambos actores, se realizó un análisis porcentual, dando a conocer los resultados que demuestran las debilidades por las cuales atraviesan los estudiantes desde primero a segundo año de Media Técnica y los docentes, tanto de Básica como de cada una de las especialidades.

## Análisis de los Resultados del Cuestionario aplicado a los Estudiantes

### Análisis de los resultados del cuestionario de los estudiantes de primer año

**Tabla 1.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Emprendimiento			
Indicador: Creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
2	¿Cuándo se le presenta algún problema de la vida diaria, considera que toma decisiones de forma flexible y creativa?	20	29	50	71
3	¿Alguien que no pueda manejar las emociones podrá llegar al éxito profesional?	12	17	58	83
4	¿Cree usted que las personas deben estar capacitadas para trabajar en una empresa?	26	37	44	63
5	¿Considera que el estudio de mercado es importante para la instalación de una empresa?	8	11	62	89
6	¿Tiene conocimiento de qué es un negocio?	51	73	19	27
7	¿Cree usted, que las realidades sociales y culturales inciden positivamente en el desarrollo de cualquier organización?	9	13	61	87
8	¿Identifica los contextos sociales, económicos y culturales donde interactúa?	9	13	61	87



**Gráf. 1.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Al analizar los resultados obtenidos, de 70 estudiantes de primer año, se pudo observar en el ítem 1, que 59 educandos (85%) no manejan los conceptos de creatividad e innovación, mercadeo y venta, inteligencia emocional, ideas de negocio, talento humano, por lo que en los grados inferiores (primaria) no les dan a conocer estas terminologías, y 11 estudiantes (15%) conoce lo que es un negocio en términos básicos. Por otra parte, se refleja en la Tabla 1 y Gráf. 1, que en el ítem 2, las respuestas de 20 estudiantes (29%) manifestaron que sí toman decisiones de forma flexible y creativa sobre algún problema de la vida diaria, mientras que 50 estudiantes (71%) no lo hacen. En relación al ítem 3, 12 educandos (17%) opinaron que alguien que no pueda manejar las emociones sí puede llegar al éxito profesional, en cambio 58 estudiantes (83%) expresaron que dominando las emociones pueden llegar a ser grandes profesionales.

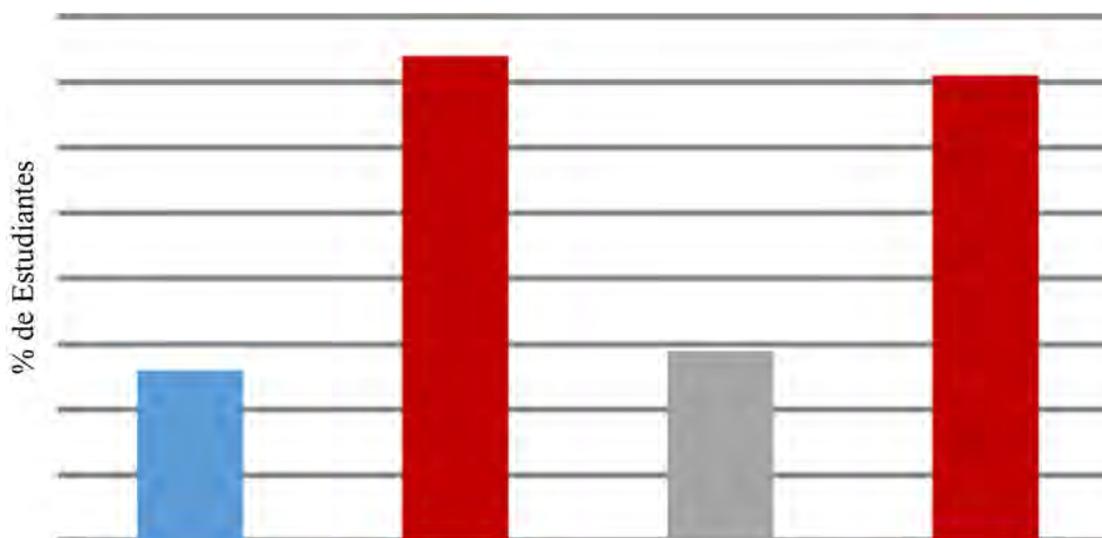
De igual manera, en el ítem 4 los datos revelan que 26 estudiantes (37%) opinan que las personas deben estar capacitadas para ejercer algún cargo dentro de una empresa y 44 educandos (63%) no consideran necesario la capacitación de los mismos. De igual manera, sobre el ítem 5, un grupo de 8 estudiantes (11%) manifestaron la importancia del estudio de mercado para la instalación de una empresa, mientras que 62 (89%) indicaron que no es necesario. Para el ítem 6, 51 personas (73%) opinaron que sí conocen el concepto de negocio, mientras que 19 estudiantes (27%) de la población no conoce lo que es un negocio formal.

Así mismo, 9 educandos (13%) en el ítem 7, dijeron que los aspectos sociales y culturales inciden en la consolidación de cualquier empresa, y 61 estudiantes (87%) coinciden que no saben cómo tomar en consideración aspectos sociales y culturales. Es así, como en el ítem 8 los contextos culturales, sociales y económicos son identificados perfectamente por 9 estudiantes (13%) y en caso contrario 61 educandos (87%) manifestaron no manejar ni identificar contextualmente estos aspectos.

Según los resultados obtenidos por los estudiantes de primer año, se puede observar que estos poco manejan los conceptos y terminologías básicas para emprender un negocio y desconocen qué beneficios trae la consolidación de las definiciones y el manejo práctico en la vida cotidiana. Así mismo, da a entender que lo que conocen lo saben empíricamente, porque alguno de sus familiares tiene un pequeño comercio de artesanía o turismo en casa, donde se presta un servicio, sin tomar en consideración aspectos importantes en el ofrecimiento del mismo.

**Tabla 2.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los estudiantes).

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Perfil del emprendedor			
Indicador: Oportunidad de negocio, conocimiento previo					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
9	¿Distingue qué es ser un emprendedor?	18	26	52	74
10	¿El emprendimiento es importante para su formación integral?	20	29	50	71

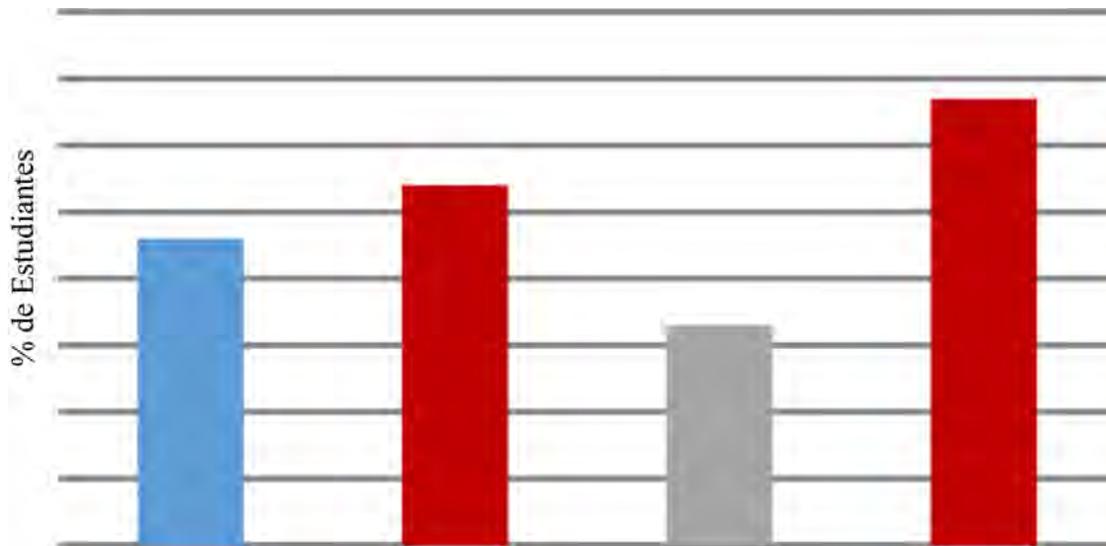


**Gráf. 2.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Del total de los encuestados, 18 estudiantes (26%) en la Tabla 2, Gráf. 2, ítem 9 manifestaron que distinguen qué es ser un emprendedor, aunque estos términos no son manejados aún en profundidad, mientras que 52 estudiantes (74%) no conocen cómo emprender. Asimismo, en el ítem 10, el emprendimiento es importante para su formación integral, así lo afirman 20 educandos (29%), y 50 aprendices (71%) no están de acuerdo por no tener una base del perfil que se persigue, por lo que son estudiantes que están ingresando a la institución.

**Tabla 3.** Distribución de frecuencias absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Formación para la vida y el trabajo		Dimensión: Formación técnica y formación para el trabajo			
Indicador: Transformación social					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
11	¿Se ha planteado usted un proyecto de vida a futuro?	32	46	38	54
12	¿Si logra emprender una unidad productiva o idea de negocio, crees usted, qué podrá transformar su entorno social?	23	33	47	67

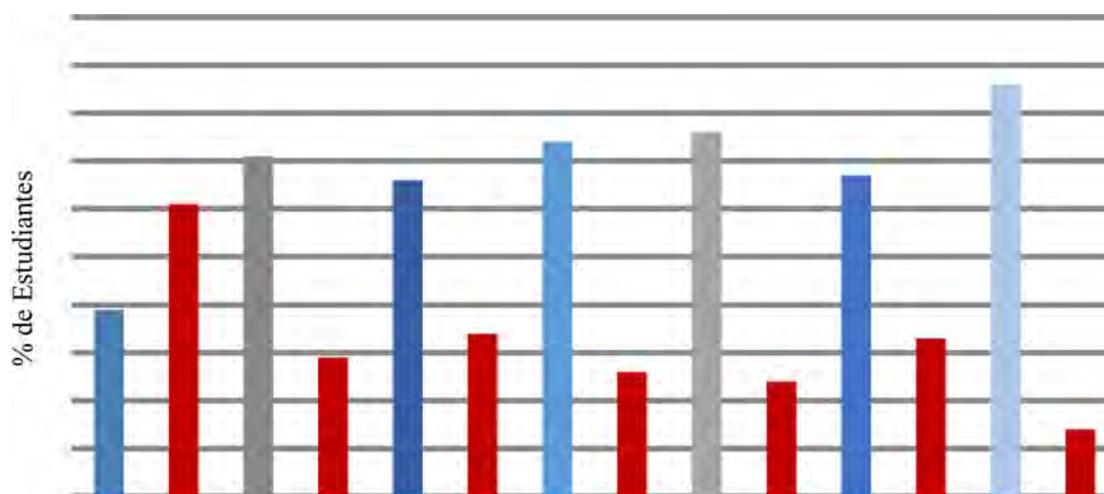


**Gráf. 3.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

De los resultados que se exponen en la tabla N° 3, Gráf. 3, en el ítem 11, se observa que 32 educandos (46%), se plantearon proyectos de vida a futuro, y 38 estudiantes (54%) no han visualizado proyectos de vida. En el ítem 12, 23 aprendices (33%) consideran que puede transformar su entorno social a través de la instalación de una empresa, y 47 estudiantes (67%) no tienen información referente a una unidad productiva.

**Tabla 4.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Formación para la vida y el trabajo		Dimensión: Formación en competencias laborales			
Indicador: Capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
13	¿El aprender a emprender hace que usted sea una persona proactiva?	27	<b>39</b>	43	<b>61</b>
14	¿Considera usted que aplica sus habilidades, destrezas y conocimientos en las actividades que desempeña?	50	<b>71</b>	20	<b>29</b>
15	¿Pueden los valores influir en el logro de las metas propuestas?	46	<b>66</b>	24	<b>34</b>
16	¿Siendo un buen ciudadano puede usted mejorar su calidad de vida y la de su entorno?	52	<b>74</b>	18	<b>26</b>
17	¿Actúa usted de acuerdo a sus intereses y necesidades para trabajar en lo que le gusta?	53	<b>76</b>	17	<b>24</b>
18	¿Considera que la información que recibe actualmente en la institución es la adecuada para alcanzar competencias laborales?	47	<b>67</b>	23	<b>33</b>
19	¿Será necesario vincular la formación académica al trabajo productivo?	60	<b>86</b>	10	<b>14</b>



**Gráf. 4.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Continuando con el análisis, se refleja en la Tabla 4, y Gráf. 4, con respecto al ítem 13, 27 estudiantes (39%) respondieron que aprender a emprender hace que sean más proactivos en el desempeño de cualquier actividad o tarea y 43 educandos (61%) afirmaron que no. En relación al ítem 14, se obtiene que 50 estudiantes (71%) creen tener habilidades, destrezas y conocimientos para realizar actividades, mientras que 20 educandos (29%) tienen poco interés en las actividades que realizan.

En el ítem 15, 46 (66%) afirman la importancia de los valores en las metas que se desean proponer, contrariamente 24 estudiantes (34%) le restan importancia a los valores. Con respecto al ítem 16, se tiene que 52 educandos (74%) consideran que pueden mejorar su calidad de vida siendo buenos ciudadanos, y 18 estudiantes (26%) no le dan relevancia a este aspecto.

Por otra parte, en el ítem 17, 53 estudiantes (76%) actúan de acuerdo a sus intereses y necesidades para trabajar en lo que les gusta, mientras que 17 educandos (24%) actúan sin tomar en consideración estos elementos. En el ítem 18, 47 aprendices (67%) manifestaron que la institución les brinda una formación basada en competencias laborales por ser una escuela técnica, y 23 educandos (33%) reflejaron que la institución no les proporciona los contenidos necesarios. Así mismo, el ítem 19, representado por 60 estudiantes (86%) consideran que la formación académica debe estar ligada con las competencias laborales, y por el contrario 10 educandos (14%) refieren que poco o nada les interesa esta relación.

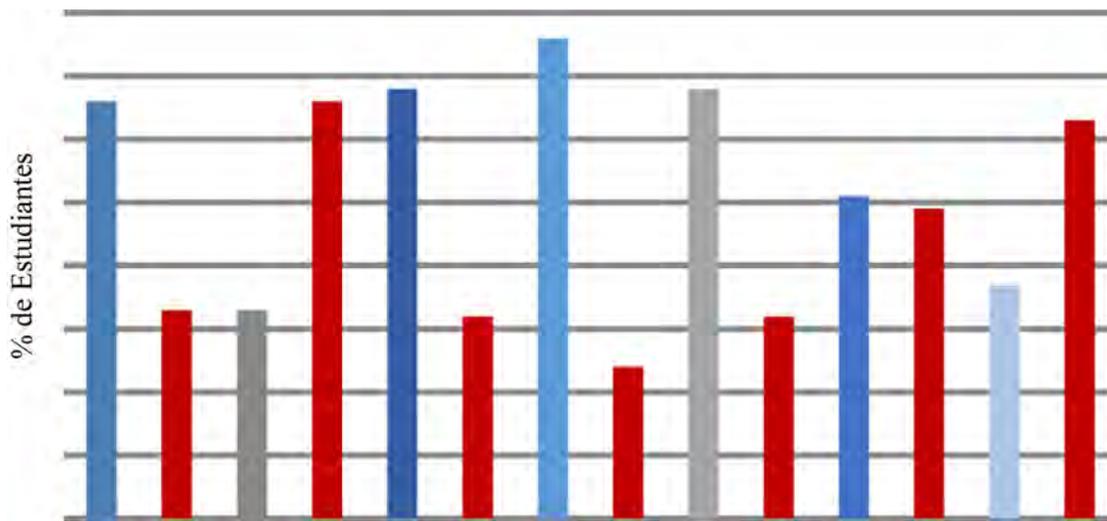
Esto permite deducir, que las competencias de emprendimiento son herramientas que contribuyen a la formación del estudiante de Media Técnica, insertándolo al campo laboral, mejorando su calidad de vida en el contexto donde se desenvuelve.

Es de hacer notar, que las y los estudiantes de Media Técnica necesitan conocer, dominar, aplicar y manejar las competencias de emprendimiento, así como aprender a emprender con el fin de que se pueda desenvolver en un campo laboral y en su entorno social; logrando transformar su vida cotidiana, la de sus familiares y comunidad.

**Análisis de los resultados del cuestionario de los estudiantes de segundo año**

**Tabla 5.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta y finanzas. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Emprendimiento			
Indicador: Creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta y finanzas					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
2	¿Cuándo se le presenta algún problema de la vida diaria, considera que toma decisiones de forma flexible y creativa?	39	66	20	33
3	¿Alguien que no pueda manejar las emociones podrá llegar al éxito profesional?	20	33	39	66
4	¿Cree usted, que las personas deben estar capacitadas para trabajar en una empresa?	40	68	19	32
5	¿Considera que el estudio de mercado es importante para la instalación de una empresa?	45	76	14	24
6	¿Tiene conocimiento de qué es un negocio?	40	68	19	32
7	¿Cree usted, que las realidades sociales y culturales inciden positivamente en el desarrollo de cualquier organización?	30	51	29	49
8	¿Identifica los contextos sociales, económicos y culturales donde interactúa?	22	37	37	63



**Gráf. 5.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta y finanzas. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Al analizar los resultados obtenidos de 59 estudiantes de segundo año, se pudo detectar a través de las tabulaciones, que en el ítem 1, 30 educandos (51%) manejan algunos conceptos (creatividad e innovación, idea de negocio) y 29 estudiantes (49%) aún no se han apropiado de esta terminología, por lo que en primer año se les da a conocer de manera básica. En la Tabla 5 y Gráf. 5, en el ítem 2, las respuestas de 39 estudiantes (66%) manifestaron que sí toman decisiones de forma flexible y creativa sobre algún problema de la vida diaria, mientras que 20 estudiantes (33%) no lo hacen porque dejan esas decisiones a sus familiares. En relación al ítem 3, 20 educandos (33%) opinaron que alguien que no pueda manejar las emociones sí puede llegar al

éxito profesional, en cambio 39 estudiantes (66%) exteriorizaron que las emociones deben ser controladas para el éxito de cualquier persona.

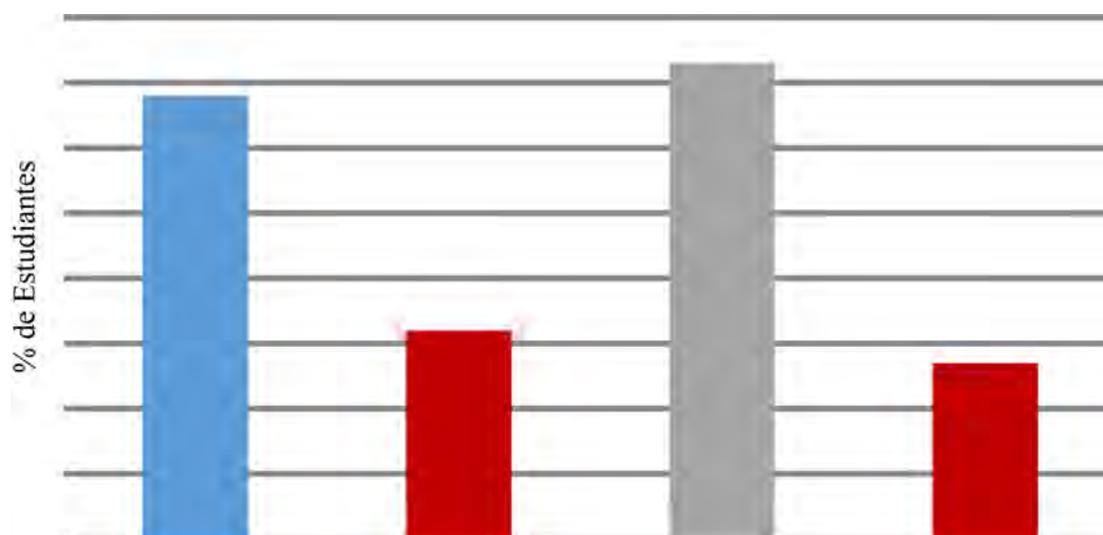
De igual manera, en el ítem 4 los datos revelan que 40 estudiantes (68%) opinaron que las personas deben estar capacitadas con habilidades y destrezas para ejercer un cargo dentro de una empresa y 19 educandos (32%) piensan que la experiencia se adquiere desde el contexto donde ellos se desarrollan.

Por otra parte, sobre el ítem 5, un grupo de 45 estudiantes (76%) consideraron que la investigación de mercado es vital para la instalación de una empresa, mientras que 14 estudiantes (24%) no le dan importancia a este proceso, por lo que sus padres tiene cultivos y se dedican al sector agropecuario. Para el ítem 6, 40 personas (68%) conocen la terminología de negocio, por el contrario 19 estudiantes (32%) no maneja el concepto con claridad.

Así mismo, 30 educandos (51%) en el ítem 7, expresaron que los aspectos sociales y culturales son importantes para cualquier empresa, y 29 estudiantes (49%) no opinaron al respecto. Es así, como en el ítem 8 los contextos culturales, sociales y económicos son relevantes para 22 estudiantes (37%) y 37 educandos (63%) no identifican estos aspectos como importantes.

**Tabla 6.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Perfil del emprendedor			
Indicador: Creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta y finanzas					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
9	¿Distingue qué es ser un emprendedor?	40	<b>68</b>	19	<b>32</b>
10	¿El emprendimiento es importante para su formación integral?	43	<b>73</b>	16	<b>27</b>

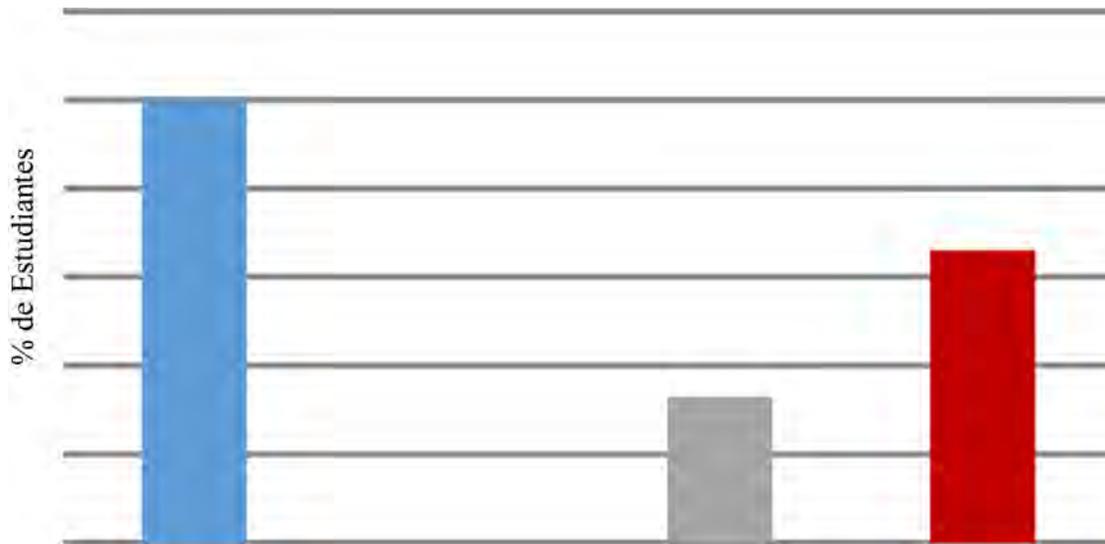


**Gráf. 6.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Del total de los encuestados, en el ítem 9, 40 estudiantes (68%) en la Tabla 6, Gráf. 6, manifestaron conocer qué es ser un emprendedor, puesto que tienen un conocimiento básico, impartido en alguna asignatura, mientras que 19 estudiantes (32%) no identifican la importancia de esta competencia. Asimismo, en el ítem 10, el emprendimiento es importante para su formación integral, así lo afirman 43 educandos (73%), y 16 aprendices (27%) no lo consideran relevante para el contexto donde ellos se desarrollan.

**Tabla 7.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Formación para la vida y el trabajo		Dimensión: Formación técnica y formación para el trabajo			
Indicador: Transformación social					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
11	¿Se ha planteado usted un proyecto de vida a futuro?	59	100	0	0
12	¿Si logra emprender una unidad productiva o idea de negocio, crees usted qué podrá transformar su entorno social?	20	33	39	66

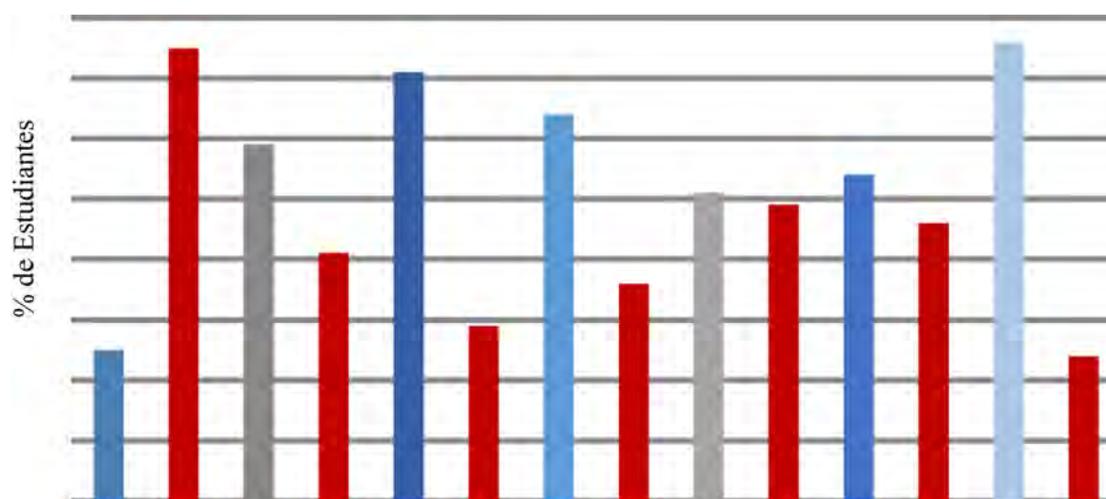


**Gráf. 7.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

De los resultados que se exponen en la Tabla 7, Gráf. 7, en el ítem 11 se observa que 59 educandos (100%), realizaron sus proyectos de vida en función de beneficiar a su familia. En el ítem 12, 20 aprendices (33%) consideran que la unidad productiva beneficia a su entorno familiar a través de la instalación de una empresa, y 39 estudiantes (66%) no manejan adecuadamente el significado de una unidad productiva.

**Tabla 8.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

Variable: Formación para la vida y el trabajo		Dimensión: Formación en competencias laborales			
Indicador: Capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
13	¿El aprender a emprender hace que usted sea una persona proactiva?	15	25	44	75
14	¿Considera usted que aplica sus habilidades, destrezas y conocimientos en las actividades que desempeña?	35	59	24	41
15	¿Pueden los valores influir en el logro de las metas propuestas?	42	71	17	29
16	¿Siendo un buen ciudadano puede usted mejorar su calidad de vida y la de su entorno?	38	64	21	36
17	¿Actúa usted de acuerdo a sus intereses y necesidades para trabajar en lo que le gusta?	30	51	29	49
18	¿Considera que la información que recibe actualmente en la institución es la adecuada para alcanzar competencias laborales?	32	54	27	46
19	¿Será necesario vincular la formación académica al trabajo productivo?	45	76	14	24



**Gráf. 8.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los estudiantes)

El análisis de los resultados de segundo año, reflejando en la Tabla 8, y Gráf. 8, con respecto al ítem 13, dice que 15 estudiantes (25%) respondieron que aprender a emprender hace que sean más proactivos en el desempeño de cualquier actividad o tarea, y 44 educandos (75%) manifestaron no saber qué significa la palabra proactivo. En relación al ítem 14 se obtiene que 35 estudiantes (59%) consideran que aplican todas sus habilidades en las actividades que desempeñan, mientras que 24 educandos (41%) realizan las actividades planificadas por el docente en el aula, sin tomar en consideración si tienen o no habilidades para hacerlo.

En el ítem 15, 42 de los estudiantes (71%) opinaron que los valores son primordiales para el logro de cualquier meta, contrariamente 17 aprendices (29%) creen que los valores no influyen en el desenvolvimiento de

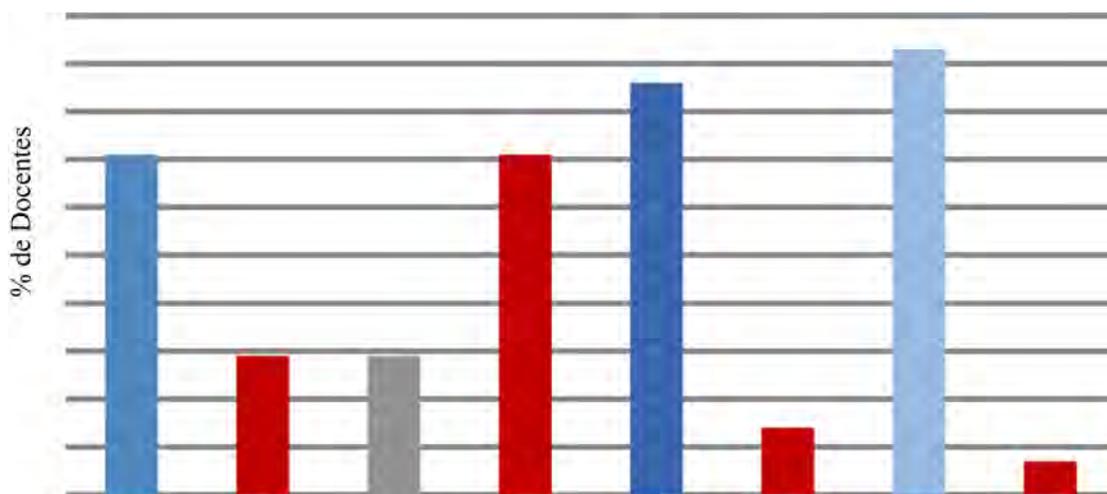
lo que se han propuesto. Con respecto al ítem 16, se tiene que 38 educandos (64%) consideran que con el cumplimiento de normas pueden ser mejores ciudadanos y mejorar así su desempeño laboral, mientras que 21 estudiantes (36%) afirman que para mejorar su calidad de vida sólo deben saber trabajar.

Por otra parte, en el ítem 17, 30 estudiantes (51%) están de acuerdo con que sus intereses y necesidades son esenciales para trabajar en lo que les gusta, mientras que 29 educandos (49%) no lo toman en consideración. En el ítems 18, 32 aprendices (54%) están de acuerdo en que reciben formación basada en competencias y 27 educandos (46%) expresaron que aún no se les ha formado en competencias laborales por lo que son estudiantes que están llegando de nuevo ingreso a la institución . Así mismo, el ítem 19, representado por 45 estudiantes (76%) que opinan que la formación está ligada a las especialidades que se ofrecen y por el contrario 14 educandos (24%) manifestaron que la formación que hasta ese momento habían recibido no los vincula con el trabajo.

### Análisis de los Resultados del Cuestionario aplicado a los Docentes

**Tabla 9.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas. (Cuestionario aplicado a los docentes)

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Emprendimiento			
Indicador: Creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
2	¿Cuando se le presenta a un estudiante una situación problemática de la vida diaria, lo ayuda a tomar decisiones de forma flexible y creativa, identificando oportunidades de cambio, crecimiento personal y social?	10	71	4	29
3	¿Alguien que no pueda manejar las emociones podrá llegar al éxito profesional?	4	29	10	71
4	¿Cree que las y los estudiantes necesitan estar capacitados para trabajar en una empresa?	12	86	2	14
5	¿Considera que el estudio de mercado debe ser manejado por las y los estudiantes para la instalación de una organización?	13	93	1	7



**Gráf. 9.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores creatividad e innovación, inteligencia emocional, talento humano, mercadeo y venta, finanzas. (Cuestionario aplicado a los docentes)

Al analizar los resultados de los docentes se pudo observar en el ítem 1, que las y los docentes dominan ciertas terminologías dependiendo de la asignatura que imparten, sin embargo no a profundidad, de los 14 profesores 8 (57%) conocen y manejan todos los conceptos (creatividad e innovación, mercadeo y venta, talento humano, inteligencia emocional, ideas de negocio) y 6 (43%) solo algunos términos. En el ítem 2, Tabla 9, Gráf. 9, las respuestas emitidas de 10 docentes (71%) manifestaron que ayudan a los estudiantes a tomar decisiones de forma flexible y creativa, para que estos a su vez tengan un crecimiento personal adecuado, mientras que 4 educadores (29%) opinaron que no deben inmiscuirse en la toma de decisiones. En relación al ítem 3, 4 profesores (29%) expresaron que para manejar el éxito profesional no es necesario controlar emociones, en cambio 10 (71%) lo consideraron esencial en la vida de cualquier profesional en el campo laboral.

De igual manera, en el ítem 4, los datos revelan que 12 docentes (86%) consideraron que las y los estudiantes necesitan estar capacitados y preparados para trabajar en cualquier empresa, a diferencia de 2 profesores (14%) que no lo estiman tan necesarios, ya que las y los estudiantes ayudan en el cultivo de las tierras con sus padres. Por otra parte, sobre el ítem 5, la mayoría de los educadores 13 (93%) consideran que realizar el estudio de mercado es fundamental para las y los estudiantes en la instalación de una empresa, mientras que 1 docente (7%) no lo cree necesario.

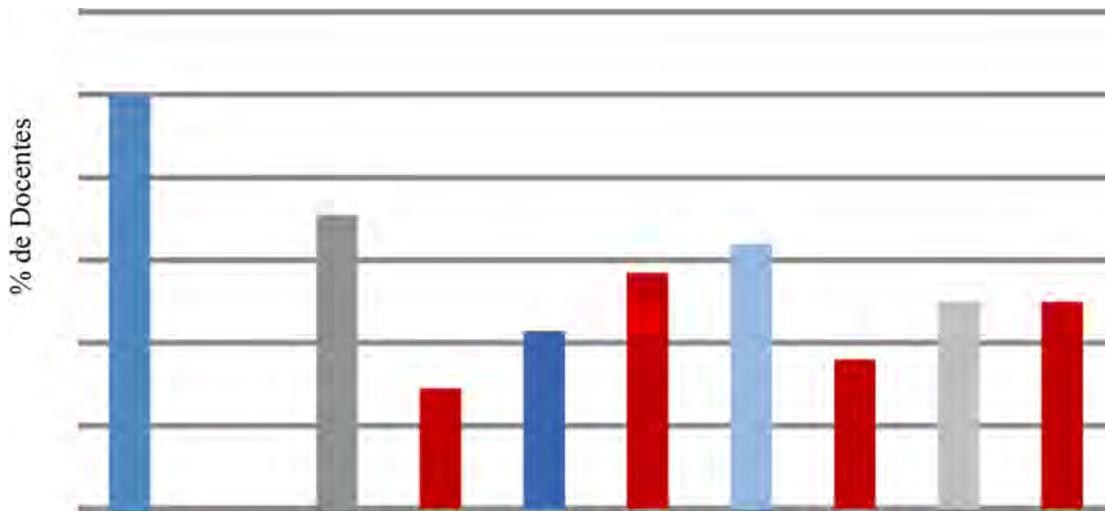
En este sentido, las respuestas emitidas por la mayoría de las y los docentes refleja que las y los estudiantes deben adquirir todas las competencias necesarias en cuanto a la toma de decisiones, creatividad e innovación, identificación de oportunidades, crecimiento personal y social, manejo de emociones, capacitación para el desempeño laboral y estudio de mercado.

**Tabla 10.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los docentes)

Variable: Competencias de emprendimiento		Dimensión: Perfil del emprendedor			
Indicador: Oportunidad de negocio, conocimiento previo					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
6	¿Las y los estudiantes deberían manejar el concepto de idea de negocio?	14	100	0	0
7	¿Distingue qué es ser un emprendedor?	10	71	4	29
8	¿Aplica competencias de emprendimiento en el aula y fuera de ella para que las y los estudiantes alcancen esta competencia?	6	43	8	57
9	¿Es necesario que el educando aprenda a emprender?	9	64	5	36
10	¿El emprendimiento es importante para la formación integral del estudiantado?	7	50	7	50

Del total de los encuestados en el ítem 6, Tabla 11, Gráf. 11, 14 docentes (100%), expresaron que las y los estudiantes deben manejar la idea de negocio, en virtud de que se están formando en una escuela técnica de comercio y servicios administrativos. En referencia al ítem 7, 10 educadores (71%) distinguen qué es ser un emprendedor y el perfil del mismo, mientras que 4 profesores (29%) no tienen conocimientos profundos de lo que es emprender. Así mismo, en el ítem 8, 6 docentes (43%) aplican competencias de emprendimiento en algunas de sus asignaturas así como competencias laborales, mientras que 8 profesores (57%) no realizan ninguna actividad dentro y fuera del aula sobre competencias de emprendimiento, lo cual conlleva a que el estudiante desconozca ciertas competencias o herramientas que son necesarias para la vida y para el trabajo.

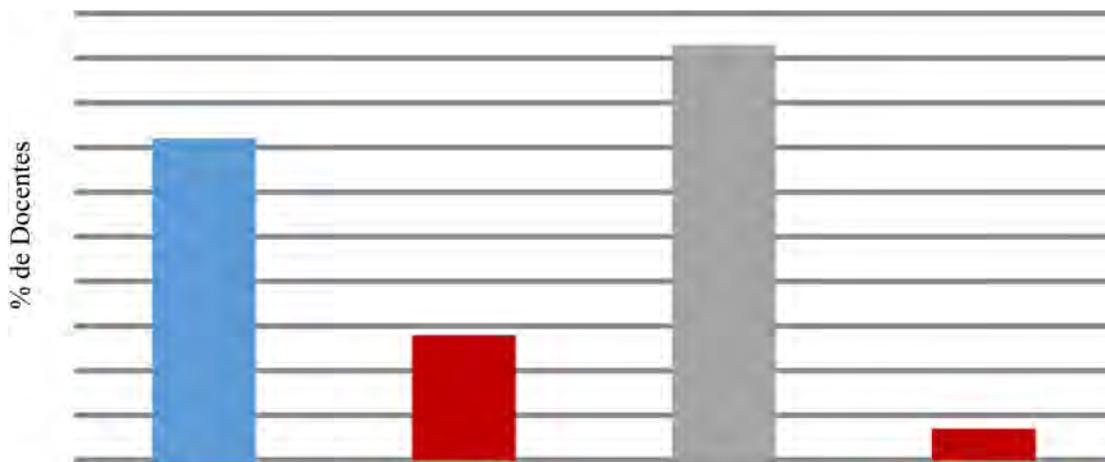
En el ítem 9, 9 docentes (64%) consideraron que es necesario que el educando aprenda a emprender en todos los aspectos de la vida, por el contrario, 5 docente (36%) no lo ve importante. Para el ítem 10, 7 profesores (50%) manifestaron que el emprendimiento es fundamental para la formación integral del estudiantado y que debe ser evaluado y valorado, y 7 (50%) opinaron que la formación integral conlleva otros aspectos.



**Gráf. 10.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores oportunidad de negocio, conocimiento previo. (Cuestionario aplicado a los docentes)

**Tabla 11.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los docentes)

Variable: Formación para la vida y el trabajo		Dimensión: Formación técnica y formación para el trabajo			
Indicador: Transformación social					
ITEM	INSTRUMENTO ESTUDIANTES	SI	%	NO	%
		Fa.	Fr.	Fa.	Fr.
11	¿Cree usted que las realidades sociales y culturales inciden positivamente en el desarrollo de cualquier organización?	10	72	4	28
12	¿Si al estudiante se le orienta cómo lograr emprender una unidad productiva o idea de negocio, podrá transformar su entorno social?	13	93	1	7



**Gráf. 11.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores transformación social. (Cuestionario aplicado a los docentes)

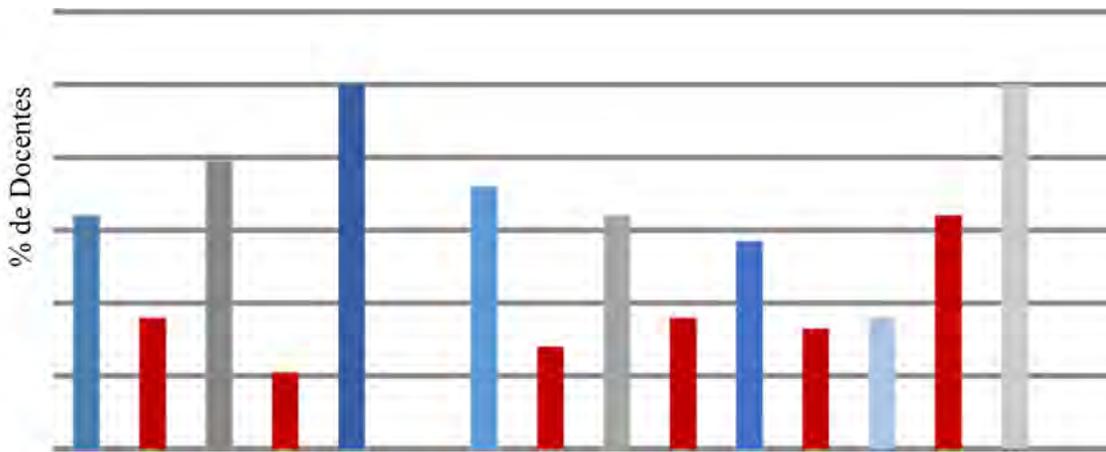
Lo expresado para el ítem 11, en la Tabla 11 apoyado en el Gráf. 11, del cuestionario de las y los docentes, 10 educadores (72%) opinaron que los aspectos sociales y culturales son importantes para cualquier organización, así mismo 4 docentes (28%) no cree que las realidades sociales y culturales incidan significativamente en una empresa.

En el ítems 12, 13 profesores (93%) consideraron que las unidades productivas deben ser enfocadas a las y los estudiantes desde los primeros años de Media Técnica, con el fin de lograr una formación técnica integral basada en competencias de emprendimiento para aprender a emprender, y 1 docente (7%) manifestó que así se le oriente al estudiante este no está interesado en transformar su entorno social.

En este sentido, se puede notar que los docentes a pesar de que aplican estrategias que generan aprendizajes en las y los estudiantes, aquéllos no están enfocados a orientarlos sobre unidades productivas, por cuanto, es necesario que docentes y estudiantes se muestren interesados y confiados para generar procesos significativos que le den sentido a ideas de negocio tomando en consideración lo social, cultural y económico.

**Tabla 12.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los docentes)

<b>Variable:</b> Formación para la vida y el trabajo		<b>Dimensión:</b> Formación en competencias laborales			
<b>Indicador:</b> Capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades					
<b>ITEM</b>	<b>INSTRUMENTO ESTUDIANTES</b>	<b>SI</b>	<b>%</b>	<b>NO</b>	<b>%</b>
		<b>Fa.</b>	<b>Fr.</b>	<b>Fa.</b>	<b>Fr.</b>
13	¿Cree usted que las y los educandos pueden reconocer los contextos sociales, económicos y culturales donde interactúan?	9	64	5	36
14	¿Cómo docente fortalece las habilidades, destrezas, y conocimientos en las actividades que desempeñan las y los estudiantes para alcanzar las competencias?	11	79	3	21
15	¿Pueden los valores influir en el logro de las metas propuestas?	14	100	0	0
16	¿Piensa usted, que formando en ciudadanía a los estudiantes, mejorarían su calidad de vida?	10	72	4	28
17	¿Toma acciones para que el estudiantado identifique oportunidades de crecimiento personal y colectivo?	9	64	5	36
18	¿Cómo docente toma en cuenta los intereses y necesidades de las y los estudiantes de acuerdo a su entorno?	8	57	6	33
19	¿Consideras usted, que la información que reciben actualmente las y los educandos es la adecuada para alcanzar	5	36	9	64



**Gráf. 12.** Distribución de frecuencia absoluta y relativa para los indicadores capacidad de saber y saber actuar, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, intereses y necesidades. (Cuestionario aplicado a los docentes)

Continuando con los análisis obtenidos en el ítem 13 de las y los docentes, se refleja en la Tabla 12, Gráf. 12, que 9 docentes (64%) manifestaron que las y los educandos pueden reconocer los contextos sociales, económicos y culturales donde interactúan y 5 profesores (36%) afirmaron que no están en condiciones de reconocer estos aspectos. En relación al ítem 14, 11 docentes (79%) expresaron fortalecer las habilidades, destrezas y conocimientos que desempeñan las y los estudiantes, y por el contrario 3 profesores (21%) no aplican estrategias adecuadas para alcanzar las competencias necesarias.

En el ítem 15, 14 educadores (100%) le dan importancia a los valores para que estos influyan en el logro de las metas propuestas. Con respecto al ítem 16, se tiene que 10 profesores (72%) forman en ciudadanía a los y las estudiantes para que mejoren su calidad de vida, y 4 docentes (28%) no le dan relevancia a este aspecto.

Por otra parte, en el ítem 17, 9 docentes (64%) toman acciones para que el estudiantado identifique oportunidades de crecimiento personal y colectivo, mientras que 5 educadores (36%) actúan sin tomar en consideración su formación personal. En el ítem 18, 8 docentes (57%) toma en cuenta los intereses y necesidades de las y los estudiantes, y 6 profesores (33%) planifica con base a sus intereses y necesidades.

Así mismo, en el ítem 19, 5 educadores (36%) expresaron que las y los estudiantes reciben actualmente una formación adecuada para alcanzar las competencias laborales y por el contrario 9 profesores (64%) opinaron que se debe actualizar la información ya que el campo laboral demanda otras competencias. Para el ítem 20, 14 docentes (100%) están de acuerdo con que se debe vincular la formación académica al trabajo productivo.

Es necesario resaltar que la y los docentes ante las interrogantes formuladas, en su mayoría manifestaron que se debe tomar en consideración aspectos importantes para formar a las y los estudiantes en competencias laborales, pudiéndolos incluir en un campo laboral que exige personas preparadas con habilidades, conocimiento, destrezas y valores, donde puedan desempeñarse en el cumplimiento de tareas y actividades, alcanzando así el perfil del egresado que se propone la escuela técnica.

## Propuesta

La propuesta que se plantea a partir de esta investigación, constituye un aporte de interés para las y los estudiantes de una Unidad Educativa de la parroquia Gonzalo Picón Febres del municipio Libertador. Además, se sustenta en las bases de un diagnóstico, así como de un marco teórico, fuentes bibliohemerográfica y electrónicas examinadas.

La propuesta de solución, brinda la oportunidad a las y los educandos de adquirir herramientas adecuadas para ser un emprendedor, aunadas al conocimiento del entorno o ambiente en el cual se desenvuelven identificando ideas de negocio, dando un paso inicial en el proceso de creación de empresas o ideas productivas, profundizando en los diferentes tipos y características de organizaciones donde identifique y decida la más adecuada, la idea debe evolucionar hasta convertirse en un plan de negocio que permita conseguir recursos financieros, materiales y el equipo humano necesario.

Para tal fin, se proponen competencias de emprendimiento como elemento fundamental que afiance el espíritu emprendedor como uno de los ejes que oriente la misión educativa a favor de los jóvenes con competencias profesionales adecuadas para insertarse social y laboralmente, donde la gestión de la institución debe estar centrada bajo el enfoque productivo y de vinculación con la comunidad. Las competencias de emprendimiento propuestas de primero a quinto año, tendrán un nivel de complejidad para cada año, formando parte de una asignatura de formación para el trabajo que fortalezca actitudes, habilidades y conocimientos para la vida y el trabajo.

Reforzando la formación de las y los estudiantes de Media Técnica, se propone que en cada año las competencias de emprendimiento se manejen de la siguiente manera: unidades de competencias, elementos de competencias, unidades de aprendizaje, indicadores, conocimientos esenciales y saberes. Esta forma de integración constituye un reto pedagógico por su carácter innovador con el propósito de lograr la viabilidad de la propuesta, promoviendo el aprendizaje significativo bajo el enfoque de competencias laborales.

Con esta investigación, se pretende que las y los estudiantes, a partir de la percepción cada vez más consciente de la realidad e interioricen valores primordiales para la vida, el trabajo y protagonicen una progresiva adquisición y desarrollo del pensamiento productivo.

## **Conclusiones**

Los sistemas educativos se han transformado desde una educación y formación escolarizada y segmentada dicotómicamente entre humanístico-científica y técnico-profesional a una nueva concepción: educación integral y formación permanente, visión que incluye una sólida formación de base donde se integran lo humanístico-científico con lo técnico-profesional. De esta manera, la enseñanza-aprendizaje presenta nuevos signos en los que el docente y el estudiante interactúan, descubren y se respetan como personas, siendo el lema predominante: aprender a emprender. (Vacano, 2008:97).

Los estudiantes han crecido en este mundo de cambio y es obvio que las formas tradicionales de enseñanza ya no cubren sus expectativas, razón por la cual es común cuestionarse la propia praxis docente y plantearse la necesidad de seguir en la búsqueda de nuevos modos, coherentes con los requerimientos del mundo actual.

Aun cuando se evidencian esfuerzos importantes de los docentes en procesos de enseñanza innovadores que buscan un aprendizaje significativo, al proponer y desarrollar estrategias de enseñanza, todavía subyace un esquema en el que lo prioritario es el hacer; sin embargo, hoy, a ese hacer debe incorporársele el saber hacer, saber ser y un sentido estratégico para anticiparse al futuro. En tal sentido, se considera fundamental que los estudiantes trabajen dentro de un proceso de enseñanza en el que suman un rol activo, indaguen alternativas de solución a los problemas que se les propongan, planteen y realicen proyectos, y logren las competencias laborales y de emprendimiento que les permitan afrontar soluciones imprevistas y cambiantes.

El escenario laboral que se vive, no es solo el del trabajo a terceros, es también el del emprendimiento y la producción, por ello el reto de la educación técnica hoy no solo es formar para ocupar un puesto de trabajo, sino para la creatividad y la innovación, para desarrollar capacidades y actitudes, a fin de generar iniciativas de autoempleo; por lo tanto, la sociedad demanda una escuela técnica, cuya oferta de formación responda de manera adecuada a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos requerimientos, con base en el enfoque por competencias, el cual busca lograr la formación profesional en correspondencia con las demandas de los sectores productivos.

En consecuencia, las ideas expuestas anteriormente le dieron sentido a la investigación y luego de culminar el proceso que dio lugar al estudio, se puede concluir que a través del diagnóstico donde se detectaron debilidades en los estudiantes en cuanto a la conformación de ideas de negocio y competencias para emprender como elemento fundamental, surge la propuesta para la incorporación del “emprendimiento como competencia” en el camino de la formación integral y permanente de los técnicos medios. Se consolida de esta manera una línea de trabajo cooperativo, en la que los estudiantes se ejerciten para lograr la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, en las competencias referidas a la identificación de oportunidades para crear unidades de negocios, la elaboración de planes de negocios, consecución de recursos, capacidad para asumir riesgos y la implementación de las técnicas de mercadeo y ventas; necesarias en la ejecución del trabajo cooperativo como herramienta de transformación de la situación personal y de la vida común en sociedad

Así mismo, se busca organizar una escuela técnica capaz de egresar técnicos medios con potencialidades o competencias específicas; es decir: productivos, generadores de ideas, innovadores, con valores, que respondan a las demandas de los mercados y a la resolución de los problemas de su entorno inmediato. De igual manera, lograr conexión y congruencia entre la oferta formativa que se imparte en las escuelas técnicas, con las exigencias del mercado de trabajo, suscitando la evaluación y el reconocimiento social para el desarrollo productivo, económico y social del país, que permita a las y los estudiantes aprender a pensar, aprender a emprender durante toda la vida. ©

---

**Pablo Lleral Lara Calderón.** Con estudios en Historia y Educación, Licenciado en Historia, Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, Magister en Historia de Venezuela, Doctor en Ciencias Humanas. Catedrático universitario, humanista, investigador del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, investigador adscrito al Centro de Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, investigador acreditado en Minciencia, Fundador del Archivo de Historia Oral del Municipio Santos Marquina- Venezuela, investigador colaborador del Museo de la Cultura Oral Andina, autor de artículos de educación, psicología, historia, oralidad, ecología, organización empresarial, autor de capítulo editorial CIMTED, coautor del libro *Los Nevados Cuenta su historia*, autor del libro intitulado *Sociedades Áridas: la Virtud de Enseñar y Aprender en Tiempos Postmodernos*.

**Betsy Yeniree Parra Quintero.** Licenciada en Educación Mención Desarrollo Endógeno de la Universidad de Los Andes (PPD)- Mérida e Ingeniera en Informática de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez” Ejido - Mérida, especialista en materiales educativos para población infantil y juvenil a través de software libre, asesora tecnológica del Museo de Historia Oral del Municipio Santos Marquina, Sub directora del Consultorio Académico de Investigación en Ciencias Humanas y Educación ( CAICHE) Bucaramanga- Colombia, con un experiencia docente de 10 años, Investigadora invitada del Humanic, ponente y tallerista en distintos eventos académicos a nivel nacional e internacional.

**Marbella Beatriz Mercado Lobo.** Licenciada en Educación Mención Desarrollo Endógeno de la Universidad de Los Andes (PPD) - Mérida; Maestría en Educación Superior (Universidad Fermín Toro), profesora de la UNELLEZ en la asignatura de Administración y Planificación Estratégica, especialista en educación e investigación de emprendimiento en primaria y secundaria, ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, experiencia docente en Fe y Alegría por más de 20 años, consultora curricular en instituciones Técnicas, Docente en la carrera de Administración de Empresas del Instituto de Educación Superior Cristóbal Mendoza.

**José Misael Hernández Ardila.** Con estudios en Economía y Mercadeo, Economista (Universidad Cooperativa de Colombia); Especialista en Gerencia de Mercadeo (Universidad de La Salle); Maestrante en la Carrera de Paz, Desarrollo y Ciudadanía (Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO). Catedrático universitario, humanista, líder de investigación situada del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO; investigador acreditado en Colciencias; Coautor en artículos científicos, emprendimiento e Innovación y educación; tutor y director metodológico, además de evaluador y calificador de proyectos de investigación.

**José Vicente Portilla Martínez.** Profesor del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander-Bucaramanga. Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Naturales y educación ambiental. Especialista en Administración de la Informática. Magister en gestión de la informática para la educación - UDES. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNMIMINUTO, Bucaramanga, Santander, Colombia. miembro del grupo de investigación GIDTI y del semillero de RAICES de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto. Líder de proyectos entre los que destacan: Estudio de adaptación de variedades de tabaco rubio en la finca Calaluna del municipio de Bochalema N.S, 1990; Caracterización de residuos sólidos domiciliarios en el municipio de El Playón, Santander, 2006 y Estudio de impacto ambiental de los residuos sólidos en el municipio de Tona, Santander, 2001.

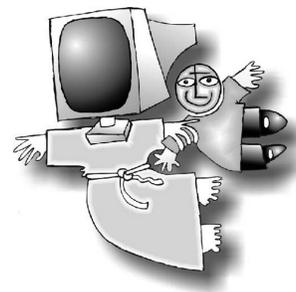
## Referencias Bibliográficas

- Aguayo, Francisco.; Lama, Juan Ramón. (1998). Didáctica de la Tecnología: diseño y desarrollo del currículo tecnológico. Madrid, España: Tebar.
- Arias, Fidias. (2004). El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración. Caracas, Editorial Exísteme.
- Arnold, Rolf. (2001). Formación Profesional: nuevas tendencias y perspectivas. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Balestrini, Miriam. (2001).Cómo se elabora el Proyecto de Investigación. Caracas, Servicio Editorial. BL Consultores Asociados.
- Dewey, John. (1959). Mi Credo Pedagógico. Buenos Aires, Argentina, Editorial Losada, S.A.
- Drucker, Peter. (2004). La Disciplina de la Innovación. <http://www.scribd.com>
- Fernández, Alejandro. (2014). La Educación Técnica Cambia Vidas. Caracas, Venezuela.
- Gallardo Moreno, Yadira. (2009). Propuesta de un programa de desarrollo de emprendedores para la unidad académica de Contaduría y Administración de U.A.G para fomentar en sus alumnos una actitud emprendedora. México.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2003). Metodología de la Investigación. (3ª Edición). México, Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2000). Metodología de la Investigación. México, MacGraw Hill.
- Hernández, Fernández. (1998). Metodología de la Investigación. (2da Edición). Santa Fé de Bogotá, Colombia.
- Hernández, Nieto. (2002) Coeficiente de proporción de rango. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Hurtado De Barrera (1998). Metodología de la Investigación. México, Kapeluz.
- Jiménez Martínez, Julio. (2002). Las Variables. Ficha de cátedra.

- Pérez, Graciela. (2008). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. <http://biblioteca.upacifico.cl/wp/wp-content/uploads/2012/05/Novedades-2012-Sep>
- Peter, B. (2000). Metodología de la Investigación. Editorial MacGraw-Hill
- Sabino, Carlos. (2000). Metodología de la Investigación. Caracas, Editorial Logos
- Shon, Donald. (1987). La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia una nueva disoné de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones. Madrid, España.
- Silva, J. (2011). Consciencia, emprendimiento y reflexión. Caracas, Venezuela
- Stein, David. (1998). Situated Learning in Adult Education. (en línea). Rockville, USA: Ericdigest. [org. Disponible en: http://eric.ed.gov/id](http://eric.ed.gov/id)
- Tamayo, Mario. (1999). El Proceso de la Investigación Científica. México, Editorial Limusa.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). Teorías de Aprendizaje. Caracas.
- Vacano, Von. (2008). Manual de diseño curricular por competencias. Santa Cruz, Bolivia: Fe y Alegría.

# Estrategias didácticas b-learning para el aprendizaje de Química en tercer año de Educación Media Técnica

Investigación  
arbitrada



*Didactic strategies b-learning for learning Chemistry in the third year of Intermediate Technical Education*

**Wilmer López**

<https://orcid.org/0000-0002-3919-6659>

[lgwilmer@yahoo.com](mailto:lgwilmer@yahoo.com)

Teléfono de contacto: +59 3988686487

Carrera Educación Ciencias Experimentales  
Universidad Nacional de Educación UNAE  
(Chuquipata) Azogues, Cañar. Ecuador

**Yury Georgina Albornoz Vegas**

<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

[yurygeorgina@gmail.com](mailto:yurygeorgina@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 4263735485

Escuela Técnica Comercial R.N José Ricardo  
Guillén Suárez  
Mérida estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 05/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 07/09/2020

Fecha de aprobación: 04/10/2020

## Resumen

El presente artículo trata sobre los alcances que en el aprendizaje de la nomenclatura química se obtuvieron con la aplicación de estrategias didácticas b-learning en estudiantes venezolanos de tercer año de Educación Media Técnica. Se aplicó las técnicas de la observación, encuesta y la entrevista en profundidad, utilizando como instrumentos el diario de campo y cuestionarios. La importancia del trabajo se refleja en la propuesta de estrategias que permitieron desarrollar habilidades de cooperación, pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, motivación, y participación activa de los estudiantes en actividades, tanto de manera presencial como las desarrolladas por medio de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), permitiendo fortalecer sus competencias de manera integral, por lo que se promueven otras formas de enseñar y aprender química u otra área de conocimiento.

**Palabras clave:** Estrategias didácticas, b-learning, aprendizaje de la química, educación secundaria.

## Abstract

The present article deals with the achievements in the learning of the chemical nomenclature obtained with the application of b-learning didactic strategies in Venezuelan students of third year of Secondary Technical Education. Based on a projective research, with field design, the methodology was planned in four stages: diagnosis, planning, execution, and evaluation. The techniques of observation, survey and in-depth interview were applied, using the field diary and questionnaires as instruments. The importance of the work is reflected in the proposal of strategies that allowed the development of cooperation skills, critical thinking, meaningful learning, motivation, and active participation of students in activities, both in a classroom setting and through a virtual learning environment (VLA), allowing them to strengthen their competencies in an integral way, thus promoting other ways of teaching and learning chemistry or another area of knowledge.

**Keywords:** Didactic strategies, b-learning modality, learning of the chemistry, secondary education

Author's translation.

**E**l presente artículo se centra en los alcances de las estrategias didácticas bajo el modelo b-learning aplicadas en estudiantes de tercer año de educación media técnica para el aprendizaje de la química, enmarcado en una investigación proyectiva, para lo cual se implementó actividades presenciales y a distancia con la mediación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en una Escuela Técnica Comercial de la localidad de Ejido del Estado Mérida, Venezuela. Una de las motivaciones que conllevó a este estudio, fueron, por un lado, solventar las dificultades conceptuales que presentaron los estudiantes en cuanto a la nomenclatura de compuestos químicos inorgánicos básicos, un tema científico en la formación académica en tercer año del nivel de educación básica, y por otro lado, debido a las exigencias planteadas en las líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano, subsistema de educación básica (Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2013), además del impulso que sobre el uso de estrategias mediadas por las TIC (Vera y Pérez, 2004) han dado los estudiantes y docentes como apoyo a los encuentros en el aula o espacio físico.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y específicamente de la química se han introducido recursos como parte integrante de entornos modernos de investigación (Giordan y Gois, 2009), que los hacen fundamentales en la sociedad del conocimiento, entre ellos, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales han influido en la configuración de nuevos modos de enseñanza y aprendizaje (Coll y Martí, 2001), permitiendo la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento a medida que se presentan cambios vertiginosos que influyen rotundamente en el desarrollo de un país.

El objetivo principal de la química como disciplina se centra en el estudio de la materia (García y Bertomeu, 1999), sus características, propiedades y transformaciones a partir de su composición íntima. Con su estudio se busca la comprensión, interpretación y análisis del mundo circundante, recurriendo a modelos que hacen referencia a las partículas que constituyen la materia, teoría atómica, reacciones químicas y su representación mediante ecuaciones que constituyen el lenguaje químico (Farré, Zugbi, y Lorenzo, 2014), el equilibrio químico, la termoquímica, entre otros conocimientos fundamentales (Pozo y Gómez, 2006). En tercer año de educación media técnica, se persigue que el aprendizaje de la nomenclatura química, definida ésta como el conjunto de reglas establecidas por la IUPAC (Unión Internacional de la Química Pura y Aplicada) para el nombramiento y formulación de elementos y compuestos químicos (Ciriano y Roman, 2007; Connelly, Damhus, Hartshom y Hutton, 2005; IUPAC, Commission on Nomenclature of Organic Chemistry, 1993), sea fundamental para progresar en el lenguaje y entendimiento de las ciencias naturales (Golombek, 2008), en la vida cotidiana y para futuras profesiones, por lo que se hace necesario definir los conceptos que atañen a este campo tan amplio, como lo es la química inorgánica (Cotton y Wilkinson, 1978; Galache y Pérez, 2009) en este nivel.

Por otro lado, cabe resaltar que en Venezuela el uso del computador en la escuela se ha venido posicionando, pero no se aprovecha al máximo por falta de una planificación y abordaje de manera adecuada para el efectivo aprovechamiento. Por lo que, lograr que la enseñanza de la química sea atractiva para los estudiantes de educación media técnica (Bekerman, Galagovsky, Laborde, & Odetti, 2011), es un reto, considerando los contextos en el que se enmarca la educación formal, pues es necesario integrar las TIC al diseño de ambientes educativos que promuevan las nuevas formas de aprender, entre las que se destacan los servicios e-learning, conocidos también como servicios de enseñanza virtual o teleformación (Mellado et al., 2011), para poder que exista la comunicación tanto síncrona como asíncrona entre profesor y estudiantes a distancia, caracterizado por una interacción dinámica continua.

Debido a que el aprendizaje está influenciado por muchos factores provenientes de muchas fuentes, el proceso de aprendizaje en sí mismo va cambiando constantemente, tanto en su naturaleza como en su diversidad, a

medida en que se desarrolla (Ertmer y Newby, 1993). Por lo que para el diseño de las estrategias b-learning aplicadas en el estudio en cuestión, se debió tomar las bases del diseño instruccional (Snelbecker, 1989), abordando el aprendizaje desde la combinación de teorías para acentuar la utilidad de cada una, es decir, desde el eclecticismo teórico, siendo esto según Smith y Ragan en 1993 (citados en Ertmer y Newby, 1993) un proceso razonado y verificado, puesto que no existe una base teórica única que provea los principios prescriptivos integrales para todo el proceso de diseño.

Algunas inquietudes que surgieron en el marco de la investigación, fueron en cuanto a cuáles son las dificultades que sobre la nomenclatura química tienen los estudiantes, las estrategias que emplean los docentes, qué herramientas tecnológicas de información y comunicación se utilizan en el nivel de educación media técnica, cómo diseñar estrategias didácticas bajo el modelo de formación b-learning, cuáles son los alcances de estrategias didácticas bajo el modelo de formación b-learning para el aprendizaje de la química en los estudiantes de tercer año de educación media técnica.

Aunado a ello se proponen las estrategias b-learning, entendiendo que éstas son aquellas en donde “existen tanto encuentros presenciales como virtuales a través del uso de las TIC o medios electrónicos” (Brioli, Amaro y García, 2011: 76), es decir el aprendizaje que combina el e-learning (encuentros asincrónicos y sincrónicos) con encuentros presenciales (sincrónicos) tomando las ventajas de ambos (Bartolomé, 2004; Coaten, 2003), el cual implica utilizar nuevos elementos de tecnología y comunicación y nuevos modelos pedagógicos, tales como: Entornos Virtuales de Aprendizaje o LMS (Hannafin, Land y Oliver, 2000), recursos multimedia, herramientas de comunicación virtual (foros, correos electrónicos, redes sociales), video conferencias y webinars, documentos y manuales que pueden ser descargados, flipped, classroom, educación por competencias (Tobón, Pimienta, y García, 2010), trabajos por proyectos, con los cuales el estudiante y el docente pueden ser coparticipes, tanto en el diseño como en el aprovechamiento óptimo de dichas estrategias para el aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning (Imbernon, 2008).

## 1. Material y métodos

Este trabajo se enmarca como una investigación proyectiva (Hurtado, 2012), ya que consistió en proponer estrategias didácticas bajo el modelo de formación b-learning para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica, en los estudiantes de tercer año de educación media técnica, del Municipio Campo Elías del Estado Mérida, Venezuela. El proceso metodológico se circunscribe en un diseño de campo (Hurtado, 2008; 2012; Monistrol, 2007), dado que se obtuvieron los datos de fuentes directas en el contexto natural, es decir directamente en la institución educativa, donde se abordó a un grupo de treinta (30) estudiantes de tercer año de educación media técnica (informantes clave) seleccionados de manera intencional (Albert, 2006), ya que la investigadora fue docente de dicho grupo y por lo tanto observó la prosecución y el mantenimiento de la matrícula desde el segundo año, cuestión que permitió saber que se formaron con las mismas estructuras curriculares y estrategias pedagógicas en el área de ciencias naturales hasta los momentos.

El desarrollo de la Investigación constituyó cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución de la propuesta, evaluación.

### 1.1. Etapa I. Diagnóstico

En esta etapa se aplicaron dos técnicas de investigación: la observación y la encuesta, la primera técnica durante las clases de Química para diagnosticar los conocimientos previos que poseían los estudiantes de tercer año de educación media técnica sobre nomenclatura química inorgánica, y a su vez para identificar las estrategias empleadas por parte de los docentes en esta asignatura.

La observación fue de tipo participante (Rojas, 2010), ya que la observadora formó parte del grupo estudiado, conocía las reglas y formas de conducirse en la institución educativa en la que se realizó las actividades cotidianas como docente de química de tercer año. Para dicha observación se utilizó las notas de campo como instrumento, en la que se procedió a hacer relevancia en algunos aspectos que pudieron guiar el registro (Spradley

1980, citado en Rojas, 2010) tales como: el espacio donde se desarrolló el estudio, los actores (personas involucradas), la actividad, objetos (materiales y recursos tecnológicos con los que se cuenta), acontecimiento y tiempo. Además de identificar necesidades de formación sobre conceptos básicos de nomenclatura que tienen los estudiantes de tercer año de educación media técnica, tales como: el significado de nomenclatura química, elemento químico, símbolo químico, anión, catión; y a su vez identificar las estrategias empleadas por parte de los docentes de la asignatura química de tercer año de educación media técnica.

Además de la observación, se procedió a aplicar la técnica de la encuesta (Albert, 2006) para describir la situación en ese momento sobre el uso de las TIC y detectar las condiciones que contribuyeron a la utilización de estrategias didácticas en la modalidad b-learning por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica. Se diseñó un cuestionario como instrumento, compuesto por ocho preguntas con la escala de respuesta de tipo Likert (Palella y Martins, 2012). Para evaluar la utilidad del cuestionario se procedió a la validez y confiabilidad, para lo primero se sometió a la consideración de juicio de tres (3) expertos en el área de los contenidos y metodología. Los resultados de la validación del instrumento para el diagnóstico aplicado a los estudiantes de tercer año de educación media técnica, arrojaron que el mismo tenía pertinencia entre la pregunta, los objetivos a lograr y el aspecto, en cuanto a la redacción, fue adecuada pues dio pie a la interpretación particular del enunciado de la pregunta a través de la claridad y precisión en el uso del vocabulario técnica y adecuación entre el contenido de cada pregunta y el nivel de preparación o desempeño de los entrevistados.

En cuanto a la confiabilidad del cuestionario, se estableció la fórmula del coeficiente de confiabilidad, mejor conocido como coeficiente alfa de Cronbach (Palella y Martins, 2012). Para el procesamiento de los datos se utilizó la aplicación SPSS V.17, en el cual se obtuvo como coeficiente 0,931, lo que significa que el instrumento es altamente confiable.

## 1.2. Etapa II, planificación

Una vez detectadas las condiciones, se procedió a diseñar estrategias didácticas con componentes básicos del modelo de formación b-learning para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica en los estudiantes de tercer año de educación media técnica. Para ello se procedió a realizar un plan de acción, basado en los resultados arrojados por el diagnóstico en la primera etapa, comprendiendo el diseño instruccional para el desarrollo de estrategias didácticas bajo la modalidad b-learning, considerando las fases del Modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) y los principios de diseño instruccional sugeridos por Guàrdia, Sangrà, Schrum, Williams (2004). Dicho diseño se planteó de manera interactiva, tomando en consideración los requerimientos para elaborar los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales dispuestos en la web (Sangrà, 2000; 2005), lo cual implicó revisar y retroceder y volver a retomar cada fase dependiendo de los resultados que se presentaban, a su vez se conjugaron los aportes del enfoque del Constructivismo Social para el diseño de las estrategias didácticas, fusionando los modelos de enseñanza, tales como: organizadores avanzados, andamiaje instruccional, el modelo por descubrimiento, el modelo de aprendizaje cooperativo y el modelo inductivo. Todo ello respetando los lineamientos del Currículo Básico Nacional (MPPE, 2013) establecidos y vigentes hasta el año escolar 2018-2019.

## 1.3. Etapas ejecución y evaluación

Se ejecutó lo planificado, acompañado por un análisis constante, que permitió recoger información y datos relevantes a la implementación de las estrategias didácticas diseñadas bajo el modelo de formación b-learning para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica, en los estudiantes de tercer año de educación media técnica, que comprendió actividades presenciales y el desarrollo e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje.

La etapa de evaluación siempre estuvo presente en el proceso investigativo, pues constantemente se evaluaron las acciones ejecutadas, haciendo las correcciones necesarias con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta sus opiniones y sus avances, es decir se evaluaron las estrategias didácti-

cas diseñadas bajo el modelo de formación b-learning para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica. Considerando para la evaluación final, la aplicación de un cuestionario de conocimiento y la entrevista en profundidad para evaluar la factibilidad de la propuesta.

Las técnicas e instrumentos en esta etapa, fueron la encuesta utilizando como instrumento un cuestionario tipo test de conocimiento mixto para evaluar las estrategias didácticas diseñadas, considerando los conocimientos adquiridos acerca de la nomenclatura química inorgánica de tercer año de educación media técnica. Éste consistió en quince (15) ítems, entre los que se encuentran siete preguntas abiertas, cinco de completación y tres de selección simple con explicación de respuesta. Dicha estructura fue revisada por tres expertos, dos en contenido y uno en evaluación, tomando en consideración los siguientes criterios: pertinencia, redacción y adecuación (Palella y Martins, 2012), quedando la última versión de test de conocimiento tipo mixto de acuerdo a las observaciones y correcciones que los mismos sugirieron. La información derivada de dicho instrumento permitió el análisis e interpretación para comprender los alcances e implicaciones de las estrategias didácticas en la modalidad b-learning en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de tercer año de educación media técnica específicamente en cuanto a conocimientos conceptuales adquiridos sobre nomenclatura química inorgánica básica.

La entrevista en profundidad se realizó también en la etapa de evaluación de la investigación, con la finalidad de determinar la factibilidad de la propuesta, es decir, de las estrategias didácticas b-learning con los estudiantes que participaron tanto en las actividades presenciales como en las del AVA de Química de tercer año durante el segundo y tercer lapso del año escolar 2018-2019, de tal manera que se evaluaron las estrategias didácticas diseñadas desde el punto de vista actitudinal, interpretando lo que fue importante y significativo para el estudiante. La intimidad y complicidad que exigió esta entrevista se apoyó en una reunión en un espacio cerrado (aula de clase) para crear el clima de confianza que permitió la obtención de respuestas de manera individual. El entrevistador, lejos de protocolo o formulario de entrevista permitió que la opinión e ideas de los informantes fluyeran y a medida que avanzaba el encuentro se realizaban las preguntas.

Para dicha entrevista, se tomó como informantes clave a veinte participantes, a los que se les explicó los objetivos que se perseguían en la investigación y cómo se realizaría la actividad. Se utilizó grabador de voz, para lo cual se solicitó el permiso pertinente tanto a los informantes (estudiantes de tercer año) como a la institución en sí. Luego de la entrevista se pasó el audio a lenguaje escrito. Para comprender más que explicar, maximizar el significado, se trató de realizar preguntas sin esquema fijo para las respuestas, evitando controlar el ritmo de la entrevista en relación con las respuestas recibidas, sin embargo, se interrumpió cuando fue necesario introducir o matizar algo o reconducir el tema. Se explicó el sentido de la pregunta tanto como fue necesario para tratar de permitir crear juicios de valor u opiniones libremente de cada estudiante.

## 2. Análisis y resultados del diagnóstico

A partir de la observación y la aplicación del cuestionario se logró describir la situación sobre el uso de las TIC por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica, y detectar las condiciones que contribuyeron a la utilización de estrategias didácticas en la modalidad b-learning por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica. A continuación se presentan los resultados de acuerdo a tres categorías.

### **2.1. Principales necesidades de formación sobre nomenclatura química en estudiantes de tercer año de educación media técnica**

Desde las actividades cotidianas de la investigadora como docente en la institución donde se realizó el estudio, se detectó que los estudiantes de tercer año de educación media técnica poseen conocimientos previos (Mudarra, 1993, 2001), siendo esto de mucha importancia para la lectura en la enseñanza de la química. Algunos aluden haber visto conceptos de química en asignaturas como ciencias de la naturaleza y biología de primer año y segundo año respectivamente, y quizás sus experiencias en el mundo real con productos que contienen componentes químicos (Calvo, 2014).

Dentro de las dificultades, se encontraron: desconocen el significado de nomenclatura química, desconocen el significado de fórmula química, anión y catión. Otro aspecto que se evidenció en el diagnóstico, es que los estudiantes confunden los subíndices de las fórmulas moleculares, por ejemplo en la fórmula de la molécula de oxígeno ( $O_2$ ), no tienen idea de una estructura y del subíndice, confunden estos números con los que aparecen en la tabla periódica como el número de oxidación o valencia, siendo esta dificultad parte de las encontradas en el tema de nomenclatura química en años escolares anteriores.

Por otro lado, se pudo evidenciar la desmotivación y predisposición negativa por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica en cuanto a cursar asignaturas, tales como: biología, física y química, situación que se considera conlleva al bloqueo cognitivo, emotivo, cultural, provocando inclusive el bajo rendimiento académico, la repitencia y deserción de algunos de ellos en el primer lapso. De lo anteriormente mencionado, la mayor dificultad es el tema de nomenclatura química inorgánica, cuya esencia son los símbolos, fórmulas y nombres de compuestos químicos.

## **2.2. Estrategias empleadas por parte de los docentes de la asignatura química de tercer año de educación media técnica para la enseñanza de la nomenclatura química inorgánica**

Además de lo observado, los estudiantes confirmaron con sus opiniones que las estrategias más utilizadas por los docentes de Química actualmente son las tradicionales, tales como: las clases magistrales, uso de modelos en pizarra, exposiciones, investigación en el aula, llenado de guías en prácticas de laboratorio, a pesar de que tanto los docentes que imparten esta asignatura, como los estudiantes de tercer año poseen conocimientos en cuanto al uso de herramientas basadas en las TIC, entre las que se encuentran: el uso del computador personal, teléfono móvil, entre otras; recursos disponibles en la web, tales como: correo electrónico, chat, foros, entre otros, que usan para comunicarse tanto con sus compañeros de clase como con el docente, además de aplicaciones multimedia como videos, presentaciones, entre otras, que apoyarían las clases presenciales para fortalecer la motivación y el aprendizaje de manera amena y significativa en las ciencias naturales (Sandoval, Mandolesi y Cura, 2013)

La docente como investigadora reflexionando en sus labores como tal, reconoce haber implementado estrategias poco productivas e innovadoras, sin embargo, abierta y presta a mejorar, procede al levantamiento de las fortalezas y debilidades que encontró durante la implementación de las actividades didácticas pasadas para corregir las dificultades en beneficio del estudiante.

Además, luego de ver las posibilidades de la implementación de estrategias que involucra el uso de las TIC, dado a que se suma el interés de varios colegas acerca del uso de las TIC en el contexto educativo, especialmente en el área de ciencias naturales, hay disposición de herramientas como las computadoras portátiles del programa Canaima, además de los espacios como el Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT) y Centro de gestión Parroquial (CGP) en la institución donde se hizo el estudio.

## **2.3. Situación sobre el uso de las TIC y condiciones que contribuyen a la utilización de estrategias didácticas en la modalidad b-learning por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica.**

En rangos generales, dentro de las herramientas que utilizan los estudiantes de tercer año de educación media técnica para acceder a la información de química son el computador personal, lo que resulta ventajoso para la aplicación de estrategias didácticas que involucre ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), donde el computador es uno de los requerimientos técnicos necesarios, que en todo caso puede estar tanto en la escuela como en el hogar. Además, los estudiantes a veces utilizan desde las Tablet, el teléfono móvil y centros de computación para consultar en internet. Otros prefieren consultar en libros texto o la información directa del docente (ver Tabla 1).

En cuanto a la frecuencia de lugares desde los cuales los estudiantes de tercer año de educación media técnica acceden a internet, la mayoría de ellos lo hace desde sus hogares, lo que facilita el acceso a un ambiente virtual sin necesidad de salir de sus hogares y utilizar éste como herramienta de refuerzo, perpetuador o amplificador de

lo que el docente facilita en clase, y por ende permite la intervención de estrategias didácticas que les permita de forma individual y grupal abordar tareas que implican descubrimiento y solución de problemas fuera del horario escolar. También se observa que el Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT), el cual se encuentra dentro de la institución educativa donde se realizó el estudio, no está siendo utilizado por los estudiantes para acceder a internet. En cuanto a cibercafé, zonas wifi en centros comerciales, Centro de Gestión Parroquial (CGP) prácticamente nunca es utilizado por ellos con carácter académico.

**Tabla 1.** Herramientas que utilizan los estudiantes de tercer año de educación media técnica para acceder a la información de química

Alternativas	Frecuencia (fi)					Total	Porcentajes (%)					Total
	S	CS	AV	RV	N		S	CS	AV	RV	N	
Computador Personal	20	6	2	2	0	30	67	20	7	7	0	100%
Teléfono Móvil	4	4	12	4	6		13	13	40	13	20	
Tablet	0	2	2	6	20		0	7	7	20	67	
Centro de computación	3	3	12	6	6		10	10	40	20	20	
Libro texto	1	6	14	6	3		3	20	47	20	10	
Información directa del profesor	5	10	10	2	3		17	33	33	7	10	

**Nota:** S=Siempre, CS=Casi siempre, AV=A veces, RV=Rara vez, N=Nunca

En el caso de las herramientas usadas por el estudiante para comunicarse con sus compañeros, se tiene que ya manejan las redes sociales y se comunican entre ellos constantemente, lo que permite saber que manejan herramientas básicas de comunicación con las que pueden establecer las primeras interacciones a distancia o en línea entre ellos y el docente. A pesar de que a veces es que se comunican por correo electrónico, por medio de éste es que pudieron ingresar a una red social, por lo que se estima que pueden ser capaces de registrarse e interactuar en espacios como blog educativos y ambientes virtuales de aprendizaje.

De lo anteriormente mencionado, se permite deducir que con el apoyo del facilitador (docente) se pueden incorporar actividades que involucren las herramientas tecnológicas tales como juegos, videos, audios, investigación particular, trabajos colaborativos, entre otros, inclusive dispuestos en la web para el aprendizaje de la química. Esto aprovechando la disponibilidad de las computadoras del programa Canaima, o en todo caso como la mayoría respondieron a que poseen computadoras personales de escritorio, se pueden aplicar estrategias que involucren ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) a los que se pueden acceder en cualquier momento y espacio, siempre y cuando se disponga de internet y un navegador web, siendo éstos importantes y útiles ya que promueven el trabajo autónomo, impulsan el aprendizaje colaborativo, y son flexibles en lo referente a lugar y hora (Curci, 2003).

En cuanto a la preferencia de obtención de la información por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica luego de las clases dadas en el aula, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes prefieren obtener información luego de las clases impartidas en el aula de clases por medio del correo electrónico. Aunado a ello, los estudiantes prefieren casi siempre que sean por medio de un blog, wiki y aula virtual (Scagnoli, 2000). Además de estas respuestas se obtuvo observaciones por parte de los mismos estudiantes, tales como: que en su mayoría poseen cuentas de correo electrónico. Los que no poseen actualmente una cuenta es porque se las bloquearon por falta de uso y otros sólo la crearon para ingresar al Facebook.

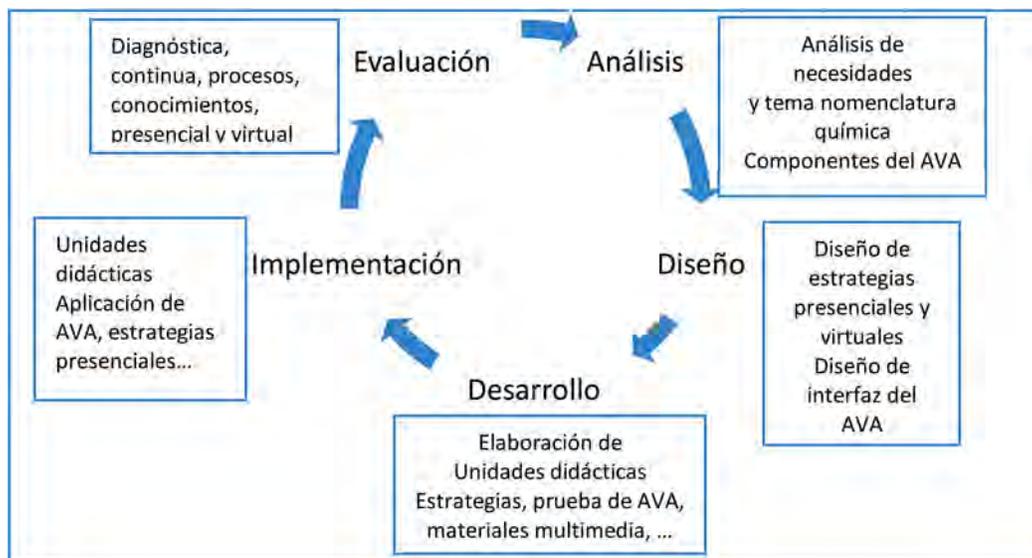
Finalmente sobre el grado de conocimiento de aplicaciones básicas (programas de computación en general) de escritorio y en línea que poseen los estudiantes de tercer año de secundaria, se dedujo que un número significativo de ellos tienen un nivel avanzado en el manejo de navegadores de internet, en redes sociales y en el manejo del chat, además de conocimientos en correo electrónico, procesador de texto, aplicación para el-

borar presentación de diapositivas y programas editores de video en el nivel intermedio, y otro tanto indican que poseen conocimiento básico en hoja de cálculo y programas de diseño gráfico.

### 3. Presentación de la propuesta

Esta propuesta se fundamenta el Modelo ADDIE (Guàrdia et al., 2004), considerando dos vertientes: el diseño instruccional de las estrategias didácticas (Guàrdia et al., 2004; Díaz, 2006) y el diseño de interfaz del ambiente virtual de aprendizaje (AVA) (Ecured, 2010). Adicionalmente, las actividades de aprendizaje se sustentan en los aportes del enfoque del constructivismo social, los lineamientos metodológicos emanados en las “Líneas estratégicas en el marco del Proceso Curricular Venezolano, subsistema de educación básica” propuestos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2013), y la metodología didáctica desde los modelos, tales como: organizadores avanzados (Mayer, 1984 en Schunk, 2012), andamiaje instruccional, el modelo por descubrimiento, el modelo de aprendizaje cooperativo y el modelo inductivo (Eggen & Kauchak, 2001).

El diseño de interfaz del ambiente virtual de aprendizaje (Fig. 1), se fundamenta en los principios del diseño sugerido por Herrera (2006) que vincula los modelos didácticos y las ventajas que ofrece en cuanto a recursos, actividades y navegabilidad de la plataforma Moodle (Dougiamas, 2001; Moodle, 2012).



**Fig. 1.** Fases del diseño instruccional en la propuesta

Para el diseño de las estrategias didácticas se consideró los componentes básicos de la práctica diaria, se presenta la planificación, en donde se especifican la finalidad, estrategias, recursos y tiempo de desarrollo (Ver ejemplo de dos finalidades en Tabla 2). Se plantea la realización de unidades didácticas (Escamilla, 1993), las cuales comprenden elementos básicos pedagógicos, tales como: las estrategias de enseñanza, estrategias instruccionales, de aprendizaje y de evaluación.

**Tabla 2.** Planificación para lograr la competencia “Reconoce de forma crítica, la importancia del empleo del lenguaje químico para la comunidad científica y sus aplicaciones en la vida diaria”

Finalidad	Estrategias	Recursos	Tiempo
1. Sensibilizar a los estudiantes de tercer año de educación media técnica respecto a la química y las posibles estrategias en la modalidad b-learning a utilizar para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica.	Técnicas basadas en el modelo inductivo y por descubrimiento: Clase indagatoria sobre la química como ciencia y el uso de las TIC en el aprendizaje de la química.	Humanos: Informantes clave: estudiantes de tercer año. Materiales y Técnicos: Computador personal, cámara fotográfica, diario de clase, laboratorio de computación CBIT, Internet, Servicio de alojamiento del entorno virtual CIEVE. NET	Una semana
2. Propiciar actividades donde las y los estudiantes de tercer año internalicen la importancia de la tabla periódica así como el nombre y símbolo de los elementos químicos más comunes.	Técnicas basadas en el modelo de andamiaje: Recuperación de información  Cuadros comparativos sobre elementos químicos y los números asociados a ellos (La tabla Periódica).	Humanos: Informantes clave: estudiantes de tercer año. Materiales y Técnicos: Computador personal, diario de clase, aula de clase, Internet, Servicio de alojamiento del entorno virtual CIEVE. NET/virtual	Una semana

Todo ello con el apoyo de referencias bibliográficas, necesidades y asesorías con la coordinadora de ciencias y del departamento de evaluación de la institución donde se hizo el estudio. Quedando como resultado el formato que se presenta a continuación en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Formato de Unidad Didáctica

Mes y Año (Lapso, Año escolar)	
Competencia	
Lugar: _____ Estrategia: _____	Año: _____ Sección: _____ Participantes: _____ Tiempo: _____
<b>Intencionalidades curriculares:</b>	Saber: _____
	Hacer: _____
	Convivir: _____
Estrategias metodológicas El ciclo de aprendizaje	Evaluación
Planificación de una clase de acuerdo al modelo didáctico _____ Implementación de la clase _____ _____ _____	Actividad: _____ Tipo: _____ Técnica: _____ Instrumento: _____ Indicadores: _____ _____

Para el desarrollo del AVA se utilizó la plataforma Moodle, la cual permitió la estructuración de las estrategias didácticas virtuales basadas en el constructivismo social (Wilson, 1996; Dougiamas, 2001). Entre las estrategias más utilizadas para el AVA sobre nomenclatura química inorgánica para estudiantes de tercer año de educación media técnica, fueron:

### Centradas en la individualización

- **Contratos de aprendizaje:** a través de las metas, las pautas y presentación del plan de evaluación e indicadores de cómo será evaluado, cuando y los procedimientos para cumplir. Esto se realiza al inicio del módulo de cada lapso incluyendo el segundo lapso en este caso se implementó un recurso enlazar un archivo denominado planificación del segundo lapso, y una página web llamada ruta de aprendizaje.
- **Recuperación de información:** el cual es una página denominada iones con hipertexto, en donde el docente da las orientaciones necesarias para desarrollar las actividades con respecto al tema iones, en la cual se encontraron con conceptos básicos de este punto y enlaza archivos de texto y de actividad práctica.
- **Trabajo con material multimedia interactivo:** a través de lecciones: Introducción a la nomenclatura química y nomenclatura de compuestos químicos, ejercicios y prácticas guiadas, cuyo objetivo es la ejercitación del pensamiento crítico mediante métodos de análisis, ejercitación y solución de problemas sobre nomenclatura química.
- **Prácticas:** consistió en establecer dos prácticas, ambas hechas con la herramienta hotpotates, ejercicio de asociaciones y completación con feedback y pistas; una para asociar los nombres de los iones más comunes con su simbología y otra para nomenclatura y formulación de compuestos químicos de acuerdo a las reglas IUPAC (IUPAC, 1979; IUPAC, Commission on Nomenclature of Organic Chemistry, 1993).

### Técnicas expositivas y participación en grupo

- **Tablón de anuncios:** básicamente con esta técnica se procuró un espacio para interacción social entre los estudiantes donde intercambiaron inquietudes, problemas y puntos de vista. En este caso, se llevó a cabo en el foro Novedades abierto en el módulo introducción y comunicación (ver Fig. 2).
- **Exposición didáctica:** presentación de temas a través de videos, tales como introducción a la nomenclatura y nomenclatura de compuestos químicos. Por lo general se muestran ejemplos.



Fig. 2. Pantalla principal del AVA

### Técnicas de trabajo colaborativo:

- **Debate y foro:** básicamente con esta técnica se desea aclarar términos y realizar cierre mediante conclusiones por funciones de compuestos químicos. Esta se organizó partiendo de lecturas sobre los tipos de compuestos de acuerdo a su función: óxidos, ácidos, bases y sales.
- **Apuntes de grupo:** por medio de la wiki presentaron las conclusiones y reflexiones sobre los resultados de las prácticas de laboratorio por grupos.

## 4. Discusión de los resultados

### 4.1 Factibilidad del Modelo Propuesto

El juicio de expertos aplicado en la última fase del desarrollo de los materiales educativos valida la propuesta de las estrategias didácticas y confirma la factibilidad de su aplicación y desarrollo para la enseñanza de la nomenclatura química inorgánica en tercer año de educación media técnica.

La aplicación de un cuestionario de conocimiento sobre nomenclatura química y una entrevista en profundidad como evaluación al finalizar la prueba piloto, sirvió para recolectar resultados palpables sobre conocimientos adquiridos y la opinión general de los estudiantes participantes con respecto a la posibilidad de utilizar un ambiente virtual de aprendizaje para la nomenclatura química, a lo cual todo el grupo respondió positivamente, observándose una percepción positiva y un clima favorable para el posterior desarrollo de estrategias en otros cursos y la inclusión de las mismas en la planificación de programas para la enseñanza de la química.

El impacto de la inversión financiera necesaria para la elaboración y actualización de los materiales publicados en el ambiente virtual de aprendizaje y el posterior facilitado en el mismo, podría ser minimizado con el aporte de los padres y representantes, y de los mismos estudiantes con proyectos socioproductivos y de aprendizaje, por lo que de esta manera estas estrategias podrían autogestionarse y perdurar en el tiempo como una posibilidad real de formación b-learning.

El desarrollo de este tipo de estrategias b-learning, requiere de una plataforma o sistema de gestión de aprendizaje, por lo que su implementación en la mayoría de las instituciones de educación media del país aún no está garantizada, debido a que éstas no cuentan con servidores web propios de arquitectura LAMP (Linux, Apache, MySQL, PHP) y diversos dominios / subdominios donde podría ser alojado los materiales educativos, es decir, cada institución educativa debe contar con servicios de hosting y registro de dominio.

En cuanto a la factibilidad legal, la presente propuesta se sustenta en el decreto 825 (2000) promulgado por el gobierno nacional. El Decreto 3.390 (2004) precisa a las instituciones públicas al uso de software libre en toda su plataforma tecnológica, por lo que esta situación es ideal para la implementación del sistema de gestión de aprendizaje Moodle, el cual está diseñado para ser instalado sobre una arquitectura LAMP (Linux, Apache, MySQL y PHP).

### 4.2 Control y Evaluación de Procesos

La etapa de evaluación, permitió visualizar los resultados del desarrollo de la planificación planteada, donde se evidenció la motivación del grupo de estudiantes de tercer año de educación media técnica durante el desarrollo de la asignatura química, los conocimientos adquiridos sobre el tema de nomenclatura química, y el resultado del juicio de expertos.

La evaluación del conocimiento de los alumnos (prueba de conocimiento de nomenclatura química a través del cuestionario), permitió dilucidar resultados positivos en cuanto a la superación del aprendizaje de: conceptos básicos de nomenclatura química, fórmula química, significado de anión, significado de catión simbolización de elementos químicos, reconocimiento del nombre de los elementos químicos a partir de su símbolo, reconocimiento de elementos en fórmula química, formulación de compuestos químicos, identificación de átomos en un compuesto, reconocimiento del anión y catión en una fórmula química, nomenclatura de compuestos a partir de la fórmula e identificación del tipo de compuesto de acuerdo a su función, representación de iones, formación de óxidos, formación de sal binaria.

A continuación los resultados de la entrevista en profundidad, para los cuales se presenta el análisis tomando en consideración la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Las subcategorías como resultado de las versiones de respuestas dadas se pueden ver en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Versiones de respuestas dadas en la entrevista en profundidad

Versiones de las respuestas	Subcategorías
<p>“A mí me pareció una actividad muy bonita, que ahora es otra forma de como uno puede estudiar no solo teoría sino práctica, uno puede comentar lo que uno entendió de las clases vistas en los diferentes lapsos”</p> <p>“las prácticas, una que era de identificar los elementos químicos y los compuestos químicos, por ejemplo que a uno le ponían el nombre del compuesto químico y uno tenía que colocarle la fórmula”.</p> <p>“bueno pues, nos ayudó mucho no sólo en ver como es la materia teórica sino también la vimos como otra manera fácil o práctica de realizar más sobre dicha materia”</p> <p>“con la ayuda de un computador lo vimos de una manera fácil y practica a la hora de trabajar con la materia”</p>	Prácticas
<p>“y que también, ahí, uno puede hablar con sus compañeros, otro medio de comunicación que utilizó usted profesora para que nosotros comentáramos las cosas aprendidas en las clases y para así las enseñanzas que nosotros tuvimos”</p>	Trabajo colaborativo
<p>“y también nos sirvió para reconocer los aniones y cationes a través de una lectura de cuáles eran los elementos y como identificar los elementos, también de la nomenclatura química que se utiliza para los nombres químicos”.</p> <p>“no me pareció difícil, porque era fácil, y a través del enlace que usted nos envió por correo era fácil de seguir los pasos, ingrese rápidamente al aula”.</p>	Recuperación de información
<p>“también se observó lo que es el foro, el chat donde nosotros también podíamos ingresar de una manera fácil para conversar entre nosotros y entre otras personas”</p> <p>“Desde el correo que usted profesora envió el enlace para inscribirnos en el aula virtual”</p>	Actividades sincrónicas y asincrónicas
<p>“también al ingresar al aula virtual se podían ver varias páginas donde habían videos, fotos, y actividades que teníamos que realizar para ir ayudándonos poco a poco en la materia”</p>	Materiales multimedia
<p>“también por falta como quien dice de tiempo cuando no podíamos llenar las actividades en el aula virtual de manera fácil ingresábamos desde nuestras casas o de una comunidad de no solamente estar aquí en el salón”</p> <p>“Algunos nos inscribimos en el CBIT con la orientación de la profesora porque no recibimos mensaje por correo”</p>	Accesibilidad
<p>“Si, serviría de mucho porque tiene uno la facilidad de trabajar desde casa no solamente en el liceo, y si en materias como biología, en si en todas las materias y las de ciencias por decirlo así que son las que cuestan un poquito más”.</p>	Posibilidades de uso en otras áreas
<p>“los que salían el nombre y uno tenía que colocar su símbolo o fórmula química, pero no era tan difícil porque teníamos la ayuda de la tabla periódica y podíamos acceder fácilmente”.</p> <p>“Aprendimos cuáles eran los elementos y como identificar los elementos”</p> <p>“nos sirvió para reconocer los aniones y cationes a través de una lectura la nomenclatura química que se utiliza para los nombres químicos “. “Colocar los símbolos de los elementos”</p> <p>“Escribir la fórmula cuando nos daban los nombres de los compuestos”</p>	Conocimientos adquiridos
<b>Nota:</b> Aportes dados por estudiantes de tercer año de educación media técnica	

Dentro de las fortalezas que se encontraron durante el desarrollo de las estrategias en el ambiente virtual fueron: el fácil acceso al ambiente virtual a través de la plataforma Moodle y servicio de internet, los estudiantes manejan herramientas que involucran las TIC, el ambiente virtual es un medio de apoyo para las clases presenciales, el estudiante puede ingresar al ambiente virtual y observar las clases que fueron dadas en el aula. Las clases en el ambiente virtual despiertan la motivación e interés de los estudiantes.

### 4.3. Resultado del Juicio de expertos para validación del AVA

El juicio de expertos se llevó a cabo con la ayuda de docentes en el área de química, informática, planificación y evaluación, mediante un formato de evaluación tomado de los instrumentos utilizados por la coordinación general de estudios interactivos a distancia de la Universidad de Los Andes (CEIDIS), mediante el cual emittieron su opinión sobre el contenido, el diseño instruccional, la interacción, la navegación y el aspecto visual del curso.

En términos generales, el AVA presenta el contenido de manera clara, precisa, legible, consistente con las finalidades del curso, se ajusta al usuario a quien va dirigido, está dividido en unidades y/o secciones adecuadas de información, tiene una secuencia instruccional consistente, los enlaces a otros materiales están debidamente relacionados, contribuye a la motivación, contribuyen al logro de los objetivos, el contenido no presenta errores conceptuales, la cantidad de actividades planteadas es razonable para cada sesión, los procedimientos de evaluación son los más adecuados, se definen los términos no comunes que aparecen en el texto.

## Discusión y conclusiones

De acuerdo al proceso llevado a cabo para desarrollar el presente estudio enmarcado en una investigación proyectiva, se logró la sistematización de manera progresiva, obteniendo la aplicación de un conjunto de acciones y reflexiones en cada etapa en que se aplicaron las técnicas de investigación y el proceso de planificación y desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a estudiantes de tercer año de educación media técnica, bajo el modelo b-learning para el aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica.

Se pudo identificar las principales necesidades de formación sobre nomenclatura química en estudiantes de tercer año de educación media técnica, identificar las estrategias empleadas por parte de los docentes de la asignatura química en este nivel, describir la situación actual sobre el uso de las TIC por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica, y por lo tanto, detectar las condiciones que contribuyeron a la utilización de estrategias didácticas en la modalidad b-learning por parte de los estudiantes de tercer año de educación media técnica de la escuela técnica ubicada en el Municipio Campo Elías del Estado Mérida.

Se logró diseñar estrategias didácticas bajo el modelo de formación b-learning (Brioli, 2010), respaldadas en las bases del Constructivismo Social de Vygotsky (1939, 1978), la zona de Desarrollo Próximo (Vygotskii, 1978; Wertsch, 1985; Pozo, 2006), del constructivismo desde el punto de vista de Jonassen, Pek y Wilson (1999), el Aprendizaje Significativo propuesto por Ausubel (1973); Ausubel, Novak y Hanesian (1978), el Pensamiento Crítico (Eggen & Kauchak, 2001), la Metacognición de Nickerson (1988) en Eggen y Kauchak (2001: 80), en pro del aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica dirigidas a estudiantes de tercer año de educación media técnica, llevando a cabo un plan contentivo de acciones de enseñanza y aprendizaje para proporcionar destrezas y habilidades necesarias para desarrollar las competencias (Marco, 2008).

Se logró implementar dichas estrategias b-learning siguiendo las sugerencias de algunos autores expertos en intervenciones pedagógicas con b-learning (Dionicio, 2014), y aplicando actividades presenciales prácticas y teóricas propias de la química probadas en otros contextos (Wirtz, Kaufmann y Hawley, 2006) pero que generó cambios en la forma de impartir la asignatura química de tercer año, evidenciándose que las mismas permitieron el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con el tema nomenclatura química inorgánica para mejorar el aprendizaje de este tema en estudiantes de tercer año de educación media técnica.

Dicha planificación fue sustentada bajo la legalidad que nos ofrece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 102, la Ley Orgánica de Educación (2009), específicamente en los artículos 4 y 25, Ley de Telecomunicaciones (Decreto 825, Mayo 2000) y como base pedagógica el Currículo Básico Nacional (MPPE, 2013), además de la fundamentación teórica del constructivismo social, de metodologías didácticas basadas en modelos, tales como: organizadores avanzados, andamiaje instruccional, el modelo por descubrimiento, el modelo de aprendizaje cooperativo y el modelo inductivo. Permitiendo

así, establecer parámetros para el diseño de las estrategias didácticas considerando aspectos como: desarrollo del curso u organización, evaluación del aprendizaje; tutoría y cooperación, interactividad, adaptabilidad y disponibilidad del entorno de aprendizaje. A su vez se consideraron factores como: el tiempo, los recursos económicos, las personas dispuestas a participar, entre otros.

El proceso de diseño de las estrategias didácticas, se pudo llevar a cabo siguiendo las fases del diseño instruccional según el Modelo ADDIE de manera interactiva, es decir, cuando se tenía que devolver de una fase a otra se hacía, lo que permitió una vez que se analizaran las necesidades encontradas, el diseño, desarrollo, la implementación y evaluación de las estrategias didácticas diseñadas bajo el modelo de formación b-learning, entre las que se encuentran las diseñadas y dispuestas en el AVA, el cual se utilizó como complemento para fortalecer las debilidades que se habían venido evidenciando a lo largo de la asignatura en años sucesivos con respecto al aprendizaje de la nomenclatura química inorgánica.

De acuerdo a la experiencia con las estrategias didácticas que involucraron una planificación de actividades y la correspondiente evaluación, se pudo observar que dichas estrategias permitieron a los estudiantes de tercer año de educación media técnica ser espontáneos, participativos y creativos, asumiendo que la química es una asignatura activa que permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico, destrezas en el uso de las TIC y el trabajo colaborativo, a la vez que pudieron asociar los conocimientos obtenidos sobre nomenclatura química de compuestos inorgánicos con los procesos químicos y biológicos del ser humano y su interacción con el medio ambiente.

Se evidenció que la organización de las estrategias didácticas para desarrollar el tema de la nomenclatura química inorgánica permitió su aprendizaje de una manera distinta e innovadora y que inspiró la reestructuración de la planificación de las actividades durante un año escolar en la asignatura química de tercer año, contribuyendo además, en que los conocimientos básicos acerca de la simbología química en conjunto con la integración de las TIC lleguen de forma asertiva y productiva a los estudiantes, sin embargo, aún quedan algunas dudas con respecto a conceptos y prácticas con respecto a la formación y formulación de compuestos químicos, que quizá por falta de tiempo no se pudieron concretar y al nivel de abstracción del tema en sí.

Sumado a esto, se evidenció el progreso del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes en cuanto al tema de nomenclatura química puesto que lograron nombrar, reconocer y formular compuestos químicos inorgánicos de acuerdo a su función (óxidos, ácidos, bases y sales) en base a las reglas propuestas por la IUPAC (IUPAC, 1979; IUPAC, Commission on Nomenclature of Organic Chemistry, 1993) y las tradicionales sin muchas dificultades. Asumiendo que se presentaron dificultades intrínsecas de la asignatura química como relativas a las formas de pensamiento de los estudiantes y debidas al proceso de instrucción. En el caso de las intrínsecas son las conceptuales en sus tres niveles de descripción de la materia macroscópico (observacional), microscópico (atómico-molecular) y representacional (símbolos, fórmulas, ecuaciones) (Casado y Raviolo, 2005). Se confirmó que todas las actividades incorporadas en las estrategias en la modalidad b-learning estimulan el trabajo cooperativo, con las computadoras se logró incorporar herramientas mentales para involucrar a los alumnos en el pensamiento crítico (Jonassen, Carr, y Yueh, 1998), el aprendizaje significativo, además existió una participación interactiva entre estudiantes – docente y entre estudiantes tanto de manera presencial como virtual.

Las estrategias utilizadas, ofrecieron a los estudiantes a través del ambiente virtual de aprendizaje, la adquisición de mediadores cognoscitivos (como signos y símbolos), a través del entorno social, donde se controló los elementos de las tareas que permitieron aprovechar las capacidades de los estudiantes para que se concentraran y dominaran los aspectos de la tarea, ya que se les proporcionó apoyo y herramientas para ampliar el alcance al estudiante, logrando las tareas que anteriormente no podían desarrollar usándolas selectivamente en casos necesarios.

La participación, cooperación, debate, ejercitación siempre fueron los componentes clave de las estrategias y ofrecieron la posibilidad de aprender los contenidos de nomenclatura química tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales (reflejados en las intencionalidades curriculares aprender a saber, hacer y convivir o valorar en la planificación) de una forma más dinámica y amena. Por otra parte, cada estudiante que par-

tipó en las actividades tanto presenciales como virtuales, logró superar las debilidades, falta de motivación, entre otros obstáculos en cada actividad desarrollada.

En relación a la compenetración, intereses, gestos y actitudes, reflejaron satisfacción que los llevó a experimentar sentimientos de confianza en sí mismo, asimismo, valoraron la importancia tanto de los elementos como de los compuestos químicos dentro del contexto donde nos desenvolvemos los seres humanos, desarrollaron las facultades creadoras, se presentó una síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y participación.®

---

**Wilmer Orlando López González.** Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional Sobre Investigación en la Didáctica De Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. <http://www.revistaorbis.org.ve> 10 (4); 49-80 [R: 2008-02 / A: 2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En La Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA. Actualmente se desempeña como profesor contratado en la Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador en la carrera de Educación Ciencias Experimentales. Ubicada en la parroquia Javier Loyola (Chuquipata) Azogues, Cañar, Ecuador. Sitio web: <https://unae.edu.ec/>

**Yury Georgina Albornoz Vegas.** Egresada de la Universidad de los Andes como Magister Scientiae en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional y Licenciada en Educación Mención Ciencias Físico Naturales. Egresada de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez como T.S.U. en Informática. Investigadora en Educación b-learning, e-learning, m-learning, Diseñadora instruccional, diseñadora de estrategias de enseñanza aprendizaje en el área de las ciencias naturales con el uso de las tecnologías de información y comunicación.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Albert Gómez, María José. (2006). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ausubel, David Paul. (1973). Some Psychological aspects of the structure of knowledge. En: S. Elam (Ed.) *Education and the structure of knowledge*. Illinois: Rand Macnally. M. Lores y R. Orayen (Trads): *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos aires: El Ateneo, 1973.
- Ausubel, David, Novak, Joseph. & Hanesian, Helen. (1978) *Educational Psychology*, 2da Edición New York: Holt, Rinehart y Winston. (Trads) Cast. de M. Sandoval: *Psicología Educativa*. México: Trillas, 1983.
- Bartolomé, Antonio. (2004). Blended learning: conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- Bartolomé, Antonio. (2008). Web 2.0 and new learning paradigms. *e-Learning Papers*, nº. 8 [https://www.researchgate.net/publication/28215647\\_Web\\_20\\_and\\_New\\_Learning\\_Paradigms](https://www.researchgate.net/publication/28215647_Web_20_and_New_Learning_Paradigms)
- Bekerman, Diana; Galagovsky, Lydia; Laborde, Sonia. & Odetti, Héctor. (2011). Enseñanza de la Química vs. Investigación en enseñanza de la química: ¿divorcio, convivencia...o qué? *Educación en Ciencias Químicas*, 364, pp. 49-55. [https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/TECNOLOGICAS\\_20/Ingenieria%20Quimica/87.pdf](https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/TECNOLOGICAS_20/Ingenieria%20Quimica/87.pdf)

- Brioli, Carmen. (2010). Características de las principales modalidades educativas y otros tipos de educación formal y no formal. Guía didáctica N° 2 no publicada. (pp. 2-7), Asignatura Modalidades Educativas, Maestría en Educación, Mención Tecnologías de la Información y la Comunicación Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Brioli, Carmen; Amaro, Rosa y García, Irama. (2011). Referente Teórico y Metodológico para el Diseño Instruccional de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Docencia Universitaria, 7(2), pp. 71-100. [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_Vol12\\_n2\\_2011/10\\_art.\\_3\\_referencia\\_carmen\\_y\\_rosa\\_amaro.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol12_n2_2011/10_art._3_referencia_carmen_y_rosa_amaro.pdf)
- Calvo, Araceli. (2014). Using Product Content Labels To Engage Students in Learning Chemical Nomenclature. J. Chem. Educ. 91 (5), pp 757–759 Copyright © 2014 The American Chemical Society and Division of Chemical Education, Inc.
- Casado, Graciela y Raviolo, Andrés. (2005). Las Dificultades de los Alumnos al Relacionar Distintos Niveles de Representación de una Reacción Química. Universitas Scientiarum, 10, 35-43. Retrieved from <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/scientarium/article/view/5015>
- Ciriano, Miguel y Román, Polo. (Tradts), Connelly, Neil; Damhus, Ture; Hartshom Richard y Hutton, Alan (Eds) (2007). Nomenclatura de química inorgánica. Recomendaciones de la IUPAC de 2005. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Connelly, Neil; Damhus, Ture; Hartshom Richard y Hutton, Alan. (2005). Nomenclature of Inorganic Chemistry. IUPAC Recommendations 2005. Cambridge: The Royal Society of Chemistry. <https://www.qmul.ac.uk/sbcs/iupac/bibliog/RedBook2005.pdf>
- Cotton, Frank. Albert y Wilkinson, Geoffrey. (1978). Química inorgánica básica. México: Limusa.
- Coaten, Neil. (2003). Blended e-learning. Educaweb.com, 69. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076-a.html>
- Coll, Cesar y Martí, Eduardo. (2001), La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar, pp. 623-655, Madrid: Alianza.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. CRBV. (1999). Caracas Gaceta Oficial N° 5.908 Extraordinario-fecha 19 de febrero de 2009.
- Curci, Renata. (2003). Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela. Informe. [Folleto]. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Decreto 825 (2000, mayo 22). Gaceta Oficial de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, N° 36955, mayo 22, 2000.
- Decreto 3.390 (2004, diciembre 28). Gaceta oficial, 38.095, diciembre 28, 2004
- Díaz Barriga, Frida. (2006). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. Tecnología y Comunicación Educativa, 41. <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Dionicio, Aldo. (2014). Intervenciones pedagógicas con b-learning (presencial - aulas virtuales). Editorial Dunken: Argentina.
- Dougiamas, Martín. (2001). Moodle: open-source software for producing internet-based courses. <http://moodle.com/>
- Ecured. (2010). Diseño de Interfaces de Usuario. [http://www.ecured.cu/index.php/Dise%C3%B1o\\_de\\_Interfases\\_de\\_Usuario#Prototipos\\_en\\_la\\_implementaci.C3.B3n\\_del\\_Dise.C3.B1o\\_de\\_IU](http://www.ecured.cu/index.php/Dise%C3%B1o_de_Interfases_de_Usuario#Prototipos_en_la_implementaci.C3.B3n_del_Dise.C3.B1o_de_IU)
- Eggen, Paul y Kauchak, Donald. (2001). Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares desarrollo de habilidades de pensamiento. 2 ed. México: Segunda Edición en Español Fondo de Cultura Económica.

- Ertmer, Peggy y Newby, Timothy. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective, *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72. [http://www.csiss.org/SPACE/workshops/2007/UCSB/docs/ertmer\\_newby1993.pdf](http://www.csiss.org/SPACE/workshops/2007/UCSB/docs/ertmer_newby1993.pdf)
- Escamilla, Amparo (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- Farré, Andrea, Zugbi, Santiago y Lorenzo, Maria Gabriela. (2014). El significado de las fórmulas químicas para estudiantes universitarios. El lenguaje químico como instrumento para la construcción de conocimiento. *Educación Química*, (25), 1, 14-20
- Galache, Isabel y Pérez, Pilar. (2009). Expresión de conceptos químicos mediante lenguaje significativo. *Formación Universitaria*, (2), 2, 9-16.
- García, Antonio y Bertomeu, José. (1999). *Nombrar la Materia*. Barcelona: El Serbal.
- Giordan, Marcelo y Gois, Jackson. (2009). Entornos virtuales de aprendizaje en química: una revisión de la literatura. De Aniversario: La Educación y las TIC. *Educación Química*, 301-313. [http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/giordan\\_gois-educacionquimica-2009.pdf](http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/te/tepdf/giordan_gois-educacionquimica-2009.pdf)
- Golombek, Diego. (2008). Aprender y Enseñar Ciencias: Del Laboratorio al Aula y Viceversa. IV Foro Latinoamericano de Educación Aprender y Enseñar Ciencias. Desafíos, Estrategias y Oportunidades. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Guàrdia, Lourdes; Sangrà, Albert; Schrum, Lynne; Williams, Peter. (2004) Modelos de diseño instruccional. En Sangrà, A. y Guàrdia, Lourdes. (Eds), *Fundamentos del diseño instruccional con e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Pp.1-73. Barcelona: FUOC. [http://www.indabook.org/preview/zF0f-uqpiM4FICq4mFMW4s3\\_A1Ol2hW4ZluqkTZUdhI,/modelos-de-dise-241-o-instruccional-2-AULAVIRTUALKAMN.html?query=Bibliografia-Universitat-Oberta-de-Catalunya-UOC](http://www.indabook.org/preview/zF0f-uqpiM4FICq4mFMW4s3_A1Ol2hW4ZluqkTZUdhI,/modelos-de-dise-241-o-instruccional-2-AULAVIRTUALKAMN.html?query=Bibliografia-Universitat-Oberta-de-Catalunya-UOC)
- Hannafin, Michael; Land Susan y Oliver, Kevin. (2000). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. En Ch. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos*. Madrid, España: Aula XXII, Santillana. Parte I, pp. 125-152.
- Herrera, Miguel. (2006). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos, *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Hurtado, Jackeline. (2008). *El proyecto de Investigación*. (6ta ed.) Caracas. Ediciones Quirón.
- Hurtado, Jackeline. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ta ed.) Bogotá-Caracas. Ediciones Quirón.
- Imbernon, Francisco. (2008). Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del aprendizaje significativo del alumnado a través del e-learning y el b-learning. [http://tecnologiaedu.us.es/nweb/hm/pdf/EA20070049\\_Dr\\_Francisco\\_Imbernon.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/nweb/hm/pdf/EA20070049_Dr_Francisco_Imbernon.pdf)
- IUPAC. (1979). *Nomenclature of Organic Chemistry, Sections A, B, C, D, E, F, and H*. Oxford: Pergamon Press.
- IUPAC, Commission on Nomenclature of Organic Chemistry (1993). *A Guide to IUPAC Nomenclature of Organic Compounds (Recommendations 1993)*. Blackwell Scientific publications.
- Jonassen, David; Carr, Chad y Yueh, Hsui-Ping. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. En *Tech Trends*, 43 (2), pp. 24-32.
- Jonassen, David; Pek, Kyle y Wilson, Brent. (1999). *Learning With technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ley Orgánica de Educación. LOE. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 (Extraordinario)*. Agosto 15.
- Marco, Berta. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. MPPE (2013). *Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano, Subsistema de Educación Básica*. MPPE: Caracas - Venezuela.

- Moodle. (2012). Sitio Moodle - estructura básica. Disponible en: [https://docs.moodle.org/all/es/Sitio\\_Moodle\\_-\\_estructura\\_b%C3%A1sica](https://docs.moodle.org/all/es/Sitio_Moodle_-_estructura_b%C3%A1sica). [Consulta: 2012, marzo 15]
- Monistrol, Ruano. (2007). En la Investigación Cualitativa. II Nure Investigación, nº 29, Julio-Agosto 07.
- Mudarra, Freddy. (1993). La necesidad de las preconcepciones conceptuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química: análisis para un curso de química orgánica. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación, Trabajo de ascenso.
- Mudarra, Freddy. (2001). La naturaleza de las prenociones para la lectura en la enseñanza de la Química. *Educere*, 5(14), 171-175, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601405>
- Palella, Stracuzzi y Martins, Feliberto. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. 3ra ed. Caracas - Venezuela: FEDEUPEL
- Pozo, Juan Ignacio y Gómez, Miguel Ángel. (2006). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.
- Pozo, Juan Ignacio. (2006). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Rojas, Belkis. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. FEDUPEL
- Sandoval, Maria Luisa, Mandolesi, Maria Ester y Cura, Rafael Omar. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la Química en la educación superior. *Educación y Educadores* (16), 1, 126-138.
- Sangrà, Albert. (2000). Materiales en la Web. Un proceso de Conceptualización global. En Sangrà A. y Duart, J.M. (Comp.). Aprender en la Virtualidad, pp. 189- 202. Barcelona. EDIUOC/Gedisa.
- Sangrà, Albert. (2005). Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales. Pautas para el diseño tecnopedagógico. Barcelona: Editorial UOC.
- Scagnoli, Norma. (2000). El Aula Virtual. Usos y Elementos que la Componen. <http://students.ed.uiuc.edu/scagnoli/pubs/AulaVirtual.pdf>.
- Schunk, Dale. (2012). Teorías del Aprendizaje. (6a. ed.). México: Pearson Educación.
- Snelbecker, Glenn. (1989). Instructional design, teachers, and functional relevance. Paper pre-sented in the symposium "Instructional Design and the Public Schools: A Conversation with the Authors of the Journal of Instructional Develop-ment. Special Issue." Presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Com-munications and Technology, Dallas, TX.
- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tobón, Sergio; Pimienta, Julio. y García, Juan. (2010). Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Vera, María y Pérez, Teresa. (2004). Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos Problemas. Citizenship Training: ICTS & New Problems. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Alicante. Asociación Universitaria de profesores de didáctica de las ciencias sociales, ISBN: 84-609-0327-3.
- Vygotsky, Lev. (1934). *Myshlenie i rech.* Trad. Cast. de la ed. Inglesa de M.M. Rotger: Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society. The Development of higher psychological process*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press. Trad. Cast. De S. Furió: El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica, 1979.
- Wilson, Brent. (1996). What is a constructivist learning environment? En Wilson, B. (Ed.) *Constructivist Learning Environments: Case Studies In Instructional Design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wertsch, James. (1985) *Culture, communication and cognition: vygoskian perspectives*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. Trad. Cast.: Cultura, Comunicación y cognición. Barcelona: Paidós, 1988.
- Wirtz, Michael; Kaufmann, Joan y Hawley, Gary. (2006). Nomenclature Made practical: Student Discovery of the Nomenclature Rules. *J. Chem. Educ.*, 83(4), 595– 598.



# Competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica

*Procedural investigative competences promoted by university teachers in their didactic action*

**Narbelina Fontanilla Lucena**

[narbelinafontanilla02@hotmail.com](mailto:narbelinafontanilla02@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +34 644470299

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida, estado Mérida. Venezuela

**Zulay Mercado Durán**

[zulamd@gmail.com](mailto:zulamd@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 4143758555

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 29/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 03/08/2020

Fecha de aprobación: 11/09/2020

## Resumen

El objetivo general: Identificar las competencias investigativas procedimentales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. De enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, diseño de campo - no experimental, población 52 docentes de las asignaturas: Metodología de la Investigación, Técnicas de Estudio y Memoria de Grado, el contexto de la investigación se enmarcó en diferentes Facultades de la Universidad de Los Andes-Venezuela, la muestra de 37 profesores. Para la recolección de la data se manejó la técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario constituido por 28 Ítems con escala de Likert. Entre los resultados se evidenció: la acción didáctica presenta debilidades en competencias investigativas procedimentales y su transferencia al conocimiento de los estudiantes desde los niveles pedagógicos, epistemológicos y comunicativos.

**Palabras clave:** Competencias Procedimentales, Acción didáctica, Docencia Universitaria.

## Abstract

The general objective: Identify the procedural investigative competences that university teachers promote in their didactic action. From a quantitative approach, descriptive type, field design - not experimental, population 52 teachers of the subjects: research methodology, study techniques and undergraduate work, context of the research was framed in different Faculties of the Universities of Los Andes - Venezuela, the sample 37 teachers. To collect the data, was used survey techniques, and a questionnaire consisting of 28 items with Likert scale was used as instrument. Among the results: the didactic action was shown to have weaknesses in procedural investigative skills and its transfer to the students' knowledge from the pedagogical, epistemological and communicative levels.

**Key words:** Procedural Competences, Didactic action, University Teaching.

Author's translation.

## Situación Problema

---

La acción del docente en el contexto universitario abarca las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso particular de la docencia y la investigación, debería promover entre los estudiantes la reflexión, el contraste entre saberes cotidianos con saberes investigados, generando así todo un proceso de socialización dentro y fuera de los salones de clase. Desde este punto de vista, el desarrollo de competencias investigativas procedimentales en los estudiantes universitarios permitirá construir, explicar o comprender fenómenos en diferentes contextos no solo educativos sino desde la realidad.

En tanto, se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. Es por ello, que la acción que le imprima el docente universitario en su quehacer didáctico de manera consciente, sistemática y crítica, permitirá la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio docente.

Cumplir tal cometido devela el papel fundamental que cumple la investigación en el desempeño de los docentes universitarios, no solo en aquellas unidades curriculares vinculadas con la enseñanza de las metodologías investigativas sino como transversalidad curricular, puesto que por mucho tiempo, la tarea de investigar se ha delegado exclusivamente a ciencias exactas y naturales, los laboratorios o grupos de investigación y muy poco a las ciencias humanísticas las cuales tienen permanente contacto con la sociedad y sus realidades para la construcción del conocimiento en todas sus aristas curriculares.

Evidentemente, la formación de futuros profesionales, en este caso en docencia, requiere del dominio de competencias investigativas, las cuales implican una relación estrecha entre la teoría y la práctica, el desarrollo de herramientas cognoscitivas, procedimentales (técnicas, métodos) y actitudinales que conlleven a la observación, comprensión, análisis y reflexión crítica de la realidad, buscar soluciones frente a adversidades, saber actuar con serenidad y acorde a las circunstancias, aprender de las experiencias y crecer como individuo. Es de resaltar que la mayoría de las competencias investigativas procedimentales adquiridas durante la formación, pocas veces se evidencia en la acción del docente en el aula, pues tal como se afirmó anteriormente, prevalece el uso del modelo técnico transmisivo, a través de las experiencias investigativas empíricas, es decir, sin rigurosidad científica.

### 1. Conceptualización teórica

---

#### 1.1. Competencias Investigativas

Para Tobón Tobón (2006), las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Este sentido, las competencias son adaptables y pueden ser objeto de apropiación, las mismas no pueden limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, de esta manera, se comprenden las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, lo cual provoca que sean interiorizadas en el pensamiento del profesional-ciudadano por distintas vías y muy especialmente desde su propia experiencia y nunca por exigencia de requisitos.

## 1.2. Procedimentales.

Las competencias procedimentales consisten en diseñar proyectos de investigación, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas, divulgar el conocimiento y participar en eventos. Hacen referencias a formas de actuar y resolver tareas, a las actuaciones para alcanzar objetivos y metas para satisfacer los propósitos y lograr nuevos aprendizajes, para adquirir y mejorar las habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas.

De acuerdo con Díaz Barriga & Hernández Rojas (2007), esta competencia es saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos. Se puede decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

Procesos que consolidan conocimientos con la práctica, atienden la ejercitación, la reflexión y la aplicación en contextos diferenciados, en este sentido son un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada, algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio, un procesador de textos, análisis de datos, formulación coherente, generación de soluciones.

## 1.3. Componentes de la Acción Didáctica del Docente Universitario.

La acción didáctica universitaria debe entenderse como la organización de los saberes e intencionalidades de la enseñanza universitaria en función de los futuros profesionales. Cabe destacar, que al referir el término intencionalidades abarca todo lo relacionado con su desarrollo personal, sus potencialidades de inteligencia, el dominio de competencias profesionales y de investigación, finalmente actitudes y valores en función de su participación activa, acorde y coherente en el entorno social.

Para Flórez Ochoa (1994), la acción didáctica es el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, sin duda, la enseñanza se torna más compleja por sus nexos con procesos socioculturales trascendentes, tales como formación, humanización, culturización, profesionalización y desarrollo personal. La formación permanente del profesor universitario debe ser una competencia del ser y de asumirse como tal; especialmente cuando el docente en su acción didáctica descubre que las aulas son un espacio de interacción social, que permite al estudiante el cuestionamiento, diálogo, reflexión, producción y construcción del conocimiento.

Algunos componentes que permiten el desarrollo de la acción didáctica son:

### - Estrategias de Enseñanza

Las estrategias permiten crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la nueva información, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados y un mejor despliegue de la enseñanza. De acuerdo con Díaz Barriga & Hernández Rojas (2005), consideran algunas estrategias para promover aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias investigativas durante la acción didáctica encontrándose entre ellas los organizadores previos (OP), las analogías, aprendizaje basado en problema (ABP), aprendizaje basado en proyectos (ABP), resúmenes, entre otras.

### - El aprendizaje y los procesos cognitivos

Las teorías educativas han permitido trazar un marco teórico – práctico con respecto a la educación lo cual ha servido como referente para describir, explicar y orientar la praxis educativa, permitiendo construir y reconstruir los saberes; desde una perspectiva general, construyen conocimientos y proporcionan fundamentos explicativos bajo diferentes puntos de vista y aspectos también diversos, por lo tanto, no existe una teoría que contenga todos los rasgos relacionados con el aprendizaje, pues consisten en aproximaciones limitadas a un área específica, lo cual hace suponer que puedan aplicarse conceptos de una o varias teorías dependiendo de la situación y propósito perseguido en determinado contexto educativo.

Ríos Cabrera (2006), identifica los procesos cognitivos básicos como todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información, los cuales son indispensables para la ejecución de los procesos de alto nivel: observación, comparación, clasificación, definición, análisis - síntesis, memorización, inferencia y seguir instrucciones. Además de toma de decisiones, resolver problemas y la creatividad.

## **Recorrido Metodológico**

De acuerdo con el nivel del conocimiento, el presente estudio se ubica en una investigación de tipo descriptivo - analítico, desde este punto de vista se registraron, analizaron e interpretaron las competencias investigativas actitudinales de los docentes de la Universidad de Los Andes de diferentes Facultades. Por otro lado, el carácter de analítico se debe al análisis de los eventos objeto de estudio y su comprensión más profunda (Hurtado De Barrera, 2000), atendiendo a las especificidades de los objetivos.

El diseño de la investigación de la presente investigación adoptó pautas correspondientes a un diseño no experimental y de campo; según Sierra Bravo (2001), el modelo de investigación transeccional o transversal, pues el cuestionario se aplicó en una sola oportunidad a los docentes participantes de este estudio. La población está representada por la totalidad de 52 docentes, quienes dictan las asignaturas que les permiten desarrollar competencias investigativas procedimentales en sus estudiantes en la Universidad de Los Andes como: Metodología de Investigación, Técnicas de Estudios, Memoria de Grado.

Con respecto a la muestra, se consideró la muestra tipo no probabilística, seleccionada de manera intencional, que de acuerdo con Arias Odón (2006), es aquella donde los elementos muestrales son escogidos en base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador. Así, los criterios de selección fueron: accesibilidad al informante, disposición para ofrecer los datos, profesores de las Unidades Curriculares anteriormente mencionadas y experiencia en investigación. De esta manera, de forma aleatoria se seleccionaron 37 docentes correspondientes a las Facultades de Humanidades y Educación, Ciencias Forestales y Ambientales en la Sede de Mérida y en el Departamento de Ciencias Sociales de la Sede de Trujillo de la Universidad de Los Andes, a quienes se les aplicó el instrumento, algunos directamente y a otros se les envió el cuestionario vía correo electrónico.

Las técnicas e instrumentos se emplearon como técnica la encuesta, y como instrumento un cuestionario estructurado cerrado, constituido por 28 preguntas, con cinco (5) alternativas, escala tipo Likert (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca, Nunca), administrado a los docentes para darle validez del instrumento, la técnica elegida fue el juicio de tres (3) expertos en el Área de Metodología de la Investigación, Técnica de Estudio y Memoria de Grado.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 10 sujetos con características similares a los que conforman la muestra de la investigación. Los datos aportados por los docentes a quienes se le aplicó el instrumento se procesaron con el paquete estadístico SPSS, con el cual se calculó, además, el Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach; esto permitió calcular las varianzas de cada ítem, respecto al número de sujetos que respondió y la variabilidad de todas las respuestas respecto a cada uno de los ítems (Hurtado León & Toro Garrido, 2007).

Una vez piloteado el cuestionario, se realizó el análisis de Cronbach, obteniéndose una medida de 0,959 como coeficiente de confiabilidad, lo cual indica que el instrumento es muy consistente, pues al ser aplicado en repetidas veces se obtendría el mismo patrón de respuestas, dado que hay relación proporcional entre los puntajes verdaderos con respecto a la variabilidad total (este último es la suma de los puntajes verdaderos más los puntajes de error) siendo bastante significativa. El resultado obtenido de 0,959 para la confiabilidad de Alfa de Cronbach, permite ubicar dicha medida dentro del rango excelente.

## Discusión de los resultados

**Tabla 1.** Dimensión: competencias investigativas

Sub-dimensiones	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Conceptuales	11	30	11	30	15	40	0	0	0	0	37	100
Procedimentales	13	35	0	0	8	22	2	5	14	38	37	100
Actitudinales	20	54	9	24	5	14	0	0	3	8	37	100
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Aplicados los instrumentos de recolección de datos, los resultados de la Tabla 1 arrojaron que las competencias investigativas que más se promueven son las actitudinales, con un 54% en la alternativa Siempre y un 24% en Casi Siempre; es decir que hay una tendencia positiva en los docentes universitarios encuestados, para promover la ética, la responsabilidad y vincular la investigación con las comunidades, lo cual es reforzado con las ideas de Díaz Barriga & Hernández Rojas (2005) y con las de Balbo De Sánchez (2010), cuando afirman que las competencias actitudinales al definir el ser y promover la interacción con otras personas ayudan a superar problemas, seguir normas-reglas desde un pensamiento crítico, reflexivo y metódico, consideran además que siempre deben estar presentes en la enseñanza aun cuando no sea de manera explícita.

En segundo lugar, se ubican las competencias conceptuales con un porcentaje de 30% en la alternativa Siempre y 30% en Casi Siempre, lo cual indica que los docentes de cierta manera trabajan en las aulas de clases la identificación de problema, lo definen y lo evalúan. Esto nos lleva una tendencia positiva, los estudiantes manejan información teórica y tienen conocimientos previos en conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación educativa que les permiten analizar, interpretar, argumentar, llegar a conclusiones y contextualizar el problema de investigación con la realidad, de acuerdo con lo planteado por Balbo De Sánchez (2010); Mosley, Megginson & Pietri (2005); Muñoz Giraldo & Quintero Corzo (2001).

Con respecto a las competencias procedimentales la muestra encuestada se inclinó en un 22% hacia Algunas Veces y en un 38% hacia Nunca, ello denota su inclinación negativa hacia la promoción de los contenidos del saber hacer, es decir, competencias relacionadas con el uso de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas para que el estudiante conozca y comprenda la información (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas (2007). Además, podría decirse que estos docentes tampoco estimulan en la acción didáctica el diseño de proyectos de investigación, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas y divulgación del conocimiento en eventos, lo cual es antagónico con las recomendaciones de Balbo De Sánchez (2010).

En síntesis, los resultados demuestran inclinación al desarrollo de las competencias actitudinales y conceptuales más que las procedimentales, dejándose de cumplir con la integralidad de la enseñanza de la investigación debilitando en los estudiantes el sentimiento de pasión por la investigación para que pueda encontrarle sentido a la aplicabilidad de lo aprendido; de acuerdo con las precisiones teóricas de Balbo De Sánchez (2010).

**Tabla 2.** Dimensión: competencias procedimentales

Nº	Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Análisis de Datos	8	21	0	0	15	41	0	0	14	38	37	100
2	Vinculación entre el Problema y los Objetivos	7	19	0	0	0	0	0	0	30	81	37	100
3	Pensamiento Creativo	27	73	0	0	6	16	0	0	4	11	37	100
4	Estrategias de Consulta	10	27	0	0	10	27	7	19	10	27	37	100
<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Con relación al indicador análisis de datos de la Tabla 2, llama la atención que el 41% de los profesores Algunas Veces sugieren técnicas para el análisis de los datos recolectados por los estudiantes, mientras que el 38% Nunca lo hacen. De esta manera, los docentes universitarios consideran poco necesario realizar sugerencias sobre cómo analizar la información recolectada, estos resultados demuestran, que los docentes universitarios requieren conocer los distintos criterios bajo los cuales seleccionar los instrumentos adecuados para aprovechar las oportunidades que se presentan al recolectar los datos, y que reciban el tratamiento estadístico adecuado para luego hacer el análisis de datos, así como herramientas y modelos de apoyo que soportarán los resultados de la investigación, en consecuencia, permitirá al estudiantes evaluar los escenarios posibles, tomar decisiones y emplear análisis predictivos que encamine el producto de la investigación en desarrollo.

Este resultado pone en evidencia una debilidad en cuanto a los aspectos procedimentales en las competencias investigativas que promueven los docentes encuestados, y en consecuencia, resulta necesario fortalecer dicho aspecto con la finalidad de que los trabajos realizados por los educandos sean confiables. Al respecto Hurtado De Barrera (2000), expresa que el análisis de los datos en una investigación a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos le permite al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando.

**Tabla 3.** Dimensión: componentes de la acción didáctica

Sub-dimensiones	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Estrategias de Enseñanza	15	41	3	8	6	16	5	13	8	22	37	100
Procesos Cognitivos en el aprendizaje	6	16	0	0	11	30	0	0	20	54	37	100
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>46</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

En el análisis de la Tabla 3 relacionado con la dimensión: componentes de la acción didáctica, al integrar los datos correspondientes a las alternativas Nunca (22%), Casi Nunca (13%) y Algunas Veces (16%), se obtiene que el 51% de los docentes reflejan una tendencia negativa hacia el uso de estrategias de enseñanza como: organizadores previos, proyectos de investigación, resúmenes, analogías y aprendizaje basado en problemas. No obstante, en las alternativas Siempre (41%) y Casi Siempre (8%), se deja ver una inclinación ligeramente positiva hacia la utilización de estas estrategias; lo cual demuestra variabilidad de esta acción didáctica para

fortalecer las competencias investigativas en los estudiantes y su débil énfasis en los principios básicos que deben ejecutarse: la exploración de los conocimientos previos, secuencialidad, vigencia, profundidad, significatividad, transferencia y aplicabilidad de lo que se aprende (Díaz Herrera, 2001).

Por otro lado, en la subdimensión procesos cognitivos en el aprendizaje, los porcentajes se inclinaron hacia la alternativa Nunca en un 54% y Algunas Veces en un 30% mostrándose con ello una marcada tendencia negativa (84%) en cuanto a desarrollar los procesos cognitivos tales como: observación, clasificación, comparación, descripción, análisis y síntesis, ello denota la resistencia de los docentes a proveer un ambiente, en el cual el estudiante pueda experimentar la investigación espontánea, ofrecer auténticas oportunidades que los retén a tener la libertad para comprender y construir los significados a su propio ritmo; a través de sus experiencias.

En otras palabras, ver el aprendizaje como un proceso activo y social que debería suceder entre los grupos colaborativos en el cual se cometerán errores y las soluciones serán encontradas en escenarios naturales. Resultados estos ajenos a las consideraciones de Amestoy De Sánchez (1998), en cuanto al método de los procesos, como el más apropiado para desarrollar habilidades de pensamiento y su práctica consciente, sistemática y deliberada activa, en este caso de estudio, las competencias investigativas.

## Conclusiones

El análisis de los resultados relacionados con las competencias investigativas procedimentales que se promueve en la acción didáctica del docente universitario permitió establecer las conclusiones:

### 1. Competencias investigativas

Los resultados arrojaron que las competencias investigativas que más se promueven son las actitudinales, con la alternativa de Siempre (54%) y en Casi Siempre (24%); es decir, que hay una tendencia positiva en los docentes universitarios encuestados, para promover la ética, la responsabilidad y vincular la investigación con las comunidades. Así mismo, en segundo lugar, se ubican las competencias conceptuales con un porcentaje de alto en la alternativa Siempre (30%) y de Casi Siempre (30%), lo cual indica que los docentes de cierta manera trabajan en las aulas de clases la identificación de problema, lo definen y lo evalúan.

Con respecto a las competencias procedimentales la muestra encuestada se inclinó en un 22% hacia Algunas Veces y en un 38% hacia Nunca, ello denota su inclinación negativa hacia la promoción de los contenidos del saber hacer, es decir, competencias, relacionadas con el uso de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas para que el estudiante conozca y comprenda la información (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas (2007). Además, podría decirse que estos docentes tampoco estimulan en la acción didáctica el diseño de proyectos de investigación, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas y divulgación del conocimiento en eventos, lo cual es antagónico con las recomendaciones de Balbo De Sánchez (2010).

En síntesis, los resultados demuestran inclinación al desarrollo de las competencias actitudinales y conceptuales más que las procedimentales, dejándose de cumplir con la integralidad de la enseñanza de la investigación, debilitando en los estudiantes el sentimiento de pasión por la investigación para que pueda encontrarle sentido a la aplicabilidad de lo aprendido.

### 2. Competencias investigativas procedimentales

La investigación en esta dimensión develó que los encuestados siempre analizan los datos de la investigación lo que hace inferir que los estudiantes al finalizar la investigación habrán desarrollado la capacidad de distinguir, seleccionar y aplicar las técnicas e instrumentos apropiados que permita razonar, seleccionar, examinar y comparar los datos, su propósito y su enfoque sobre la información. Hevia Araujo (2001), expone que después de aplicar un instrumento de recolección de datos, el investigador cuenta con resultados que pueden y deben ser analizados mediante su respectiva codificación, tabulación e interpretación dentro del marco conceptual específico. Esto indica que el proceso de análisis de los datos recolectados es una etapa de los procedimientos

investigativos sumamente importante para el logro de los objetivos planteados en una investigación, pero, aun así, los docentes encuestados no parecen darle suficiente valor en su quehacer cotidiano.

Se exteriorizó que apenas el 19% de los docentes universitarios siempre invitan a sus estudiantes a vincular de manera coherente el problema planteado con los objetivos de investigación, mientras que el 81% nunca lo hace, sucesos que lleva a inferir que los profesores con poca frecuencia inducen a los estudiantes a contrastar los datos obtenidos con los objetivos de la investigación, razón por la cual es necesario que se robustezca dicha actividad en la práctica docente, a fin de que los estudiantes desarrollen la competencia que les permitan darle consistencia a sus investigaciones en función de los propósitos planteados. Sánchez Serrano (2006) sostiene, que la formulación coherente de los objetivos de investigación debe quedar claramente relacionada con las actividades del estudio, y con el análisis de los datos.

Por ende, la relación entre la situación planteada con los logros de la investigación debe ser fortalecida en la investigación, para que puedan obtenerse resultados coherentes. Así pues, los resultados del indicador vinculación entre el problema y los objetivos de la investigación difieren de lo propuesto por el Banco Mundial de Desarrollo (2011), que plantea la existencia de una estrecha vinculación entre el problema identificado y su propósito, priorizar la comprobación de los resultados con los objetivos específicos, y las actividades con la finalidad del proyecto.

Por su parte Sánchez Serrano (2006) expone que, si no se promueve la vinculación entre el problema identificado y su propósito, se tendrá una investigación con objetivos múltiples que no estarán claramente coherentes con las actividades ofrecidas. De allí la responsabilidad del docente, de las asignaturas de Metodología de la Investigación, Técnicas de Estudios y Memoria de Grado, de enseñar a los estudiantes a concatenar el problema seleccionado con los objetivos de la investigación de manera que ofrezca una información organizada, sistemática, comprobable y revisable.

El análisis de los datos devela que los docentes siempre estimulan durante sus clases el pensamiento creativo en los estudiantes con el fin de generar soluciones a los problemas que se estudien, dice, además, que los incentivan para que sus planteamientos sean interesantes, diferenciados, oportunos y para que demuestren suficiente dominio de la temática de estudio. Resultado que coincide con el planteamiento de Hernán Gómez (2008), para quien resulta importante que el docente estimule en sus estudiantes el hábito de buscar más de una respuesta a los posibles problemas; considera que al estimular la creatividad se generan en los estudiantes tantas ideas como sean posibles y factibles, se desarrolla la capacidad de análisis, y toma de decisión para la solución o el tratamiento más adecuado de las situaciones abordadas.

Los resultados también dejaron en evidencia que existe un 16% de los profesores que dirigen las asignaturas antes mencionadas, que Algunas Veces estimulan el pensamiento creativo en la realización de las actividades investigativas y un 11% Nunca lo hace, realidad que conduce a concluir que existe una tendencia negativa hacia el desarrollo del pensamiento creativo en el aula de clases, por lo que se considera que en las actividades para dilucidar la situación problema de investigación no se emplean técnicas, ni estrategias interesantes o ingeniosas, que estimulen la reflexión del educando en la elaboración de las tareas asignadas, es decir, no lo inducen a obtener la competencia necesaria para la producción de un buen trabajo de investigación.

Por ello, se hace indispensable promover dicha competencia investigativa, ya que la estimulación del pensamiento creativo permite generar soluciones, dejar de lado la crítica y el escepticismo, abrir nuevos estilos de pensamientos y buscar nuevas alternativas. Además, apoyar al estudiante a pensar creativamente, implica crear un puente entre la percepción del estado inicial de un problema, donde el educando se encuentra con una dificultad racional, con una necesidad o desequilibrio cognitivo el estado final.

El estado final indica la fase en la cual el investigador le ve sentido a la acción y hechos cognitivos y el procedimiento de resoluciones, que se convierte en conciencia plena hacia la solución del problema, porque aquí se desarrollan un conjunto de prácticas metodológicas que conecta el problema con su representación conceptual. Es por ello que, en un problema inicial, la búsqueda de soluciones debe comenzar revisando como fue

formulado, la condición deseada y las causas claves que lo determinan, para luego dar paso a la creatividad, la originalidad y la sinergia a fin de producir ideas cada vez más creativas (Hernán Gómez, 2008).

Se muestran en los resultados de las competencias procedimentales relacionadas con las estrategias de consulta (encuesta, mesas redondas, grupos nominales, tormenta de ideas, método Delphi, método 635, Philips 66, entre otros.) utilizadas por los docentes para establecer la solución a los problemas investigados. Los mismos revelaron que solo el 27% de los docentes que guían las asignaturas de Metodología de la Investigación, Técnicas de Estudios y Memoria de Grado, eligen algunas de la estrategia declaradas para el desarrollo de los procesos de investigación.

Hecho que llama la atención, debido a que estos docentes durante su acción didáctica dejan de seleccionar las estrategias, ajustadas a cada estudiante, limitándolos en la consecución de los resultados, y el desarrollo de las competencias investigativas. Al respecto, Hernán Gómez (2008) señala que el uso de estrategias de consultas de tipo colectivo, generan conflictos cognitivos que requieren un alto grado de creatividad y un gran compromiso por ambas partes docente–estudiante.

Otro grupo de profesores encuestados (27%) lo hace Algunas Veces, lo que indica que los estudiantes que cursan las asignaturas: Metodología de la Investigación, Técnicas de Estudios y Memoria de Grado, raras veces realizan reflexión sobre los problemas investigados, con poca frecuencia usan los recursos apropiados para dilucidar una situación que le interesa investigar. Esto lleva a inferir, que los educandos difícilmente serán capaces de sacar conclusiones o derivar algún producto de investigación.

Al mismo tiempo, se encontró que existe un 19% de los profesores encuestados que Casi Nunca utilizan estrategias de consulta y el otro 27% Nunca lo hace, lo que implica que estos docentes después de la acción didáctica no deliberan sobre la aplicación, transmisión de los conocimientos profesionales y sobre el uso la metodología adecuada para enseñar la investigación. Con respecto al señalamiento anterior González de Pirela (2005) expresa, que cuando se refuerzan las competencias investigativas durante la acción didáctica, las mismas se reflejan en fortalezas cognitivas en torno a la planificación, evaluación, estrategias y dominio de teorías e informática educativa, como una manera de comprender la realidad educativa a través de la investigación.

## **Componentes de la acción didáctica**

### **1. Estrategias de enseñanza**

Se confirmó que los docentes del área de investigación, se apoyan en los organizadores previos y la elaboración de resúmenes como estrategias didácticas que ayudan a la profundización de los conocimientos en el educando al promover el recuerdo de los elementos teóricos y prácticos existentes, en un determinado contenido e impulsan el análisis y la síntesis de la información, el fortalecimiento del aprendizaje constructivo, la comprensión de los datos o hechos y la consolidación de la información recolectada. En otras palabras, los docentes orientan a los estudiantes hacia la búsqueda de los elementos lógicos de textos, la redacción y argumentación para explicar su objeto de estudio.

### **2. Procesos cognitivos en el aprendizaje**

Los resultados son coincidentes en cuanto a la ausencia de la aplicación de los procesos cognitivos en la acción didáctica investigativa, siendo estos, observación, comparación, descripción, clasificación, análisis y síntesis. Esto significa una desventaja para los estudiantes respecto a detección de los componentes o características del objeto de estudio, búsqueda de semejanzas y diferencias, organización sistemática, profundización en el conocimiento de partes, cualidades, funciones e integración de los contenidos, ideas, información recabada para su engranaje cognitivo, de manera que puedan inferir conclusiones, realizar resumen, hacer deducciones, elaborar esquemas, tablas, gráficos; procesos estos clave en la realización de una recomposición de unidades, conceptos o eventos útiles para interpretar la información y vincularla con las diferentes teorías y disciplinas del saber. ©

**Narbelina Nahyr Fontanilla Lucena.** Grado de Magister Scientiarum en Educación, mención Currículo (2017), Especialidad en Docencia para la Educación Superior (2012), los trabajos de Investigación de los postgrados recibieron mención honorífica y publicación, cursé la Licenciatura en Educación, mención Educación Básica Integral (2007), obtuve el Premio de máxima calificación. Tengo estudios de cursos correspondientes al diplomado de metodología de la investigación: Diseño de instrumentos de investigación, análisis de datos de Investigación, gestión y organización de la investigación y fundamentos de la investigación. Recibí el premio por el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología desde el 2011 hasta el 2015 por mis investigaciones en el área de la educación con el grado de investigadora Nivel A-2, así como, Premio de Productividad Científica en la Universidad de Los Andes.

**Zulay Mercado.** Magíster en Pedagogía Alternativa en Enseñanza de la Matemática (2012-2013). Especialista en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (2010-2012). Licenciada en Educación Mención Básica Integral (2003-2008). Técnico Superior en Administración Mención Mercadotecnia (1990-1993). Cargo: Investigadora en Ciencias Básicas, Naturales y Aplicadas, ULA. Docente: Área Metodología de la Investigación, Departamento de Medición y Evaluación, Facultad de Humanidades y Educación, ULA-Mérida.

## Referencias bibliográficas

- Arias Odón, Fideas Gerardo (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5<sup>a</sup> ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Balbo De Sánchez, Josefina (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Táchira, Venezuela: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Banco Mundial de Desarrollo (2011). *La Formulación de Políticas en la OCDE. Ideas para América Latina*. Ministerio de Economía y Hacienda del Gobierno de España.
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2005). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. (2<sup>a</sup> ed.). Ciudad México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2<sup>a</sup> ed.). Ciudad México D.F México: Mc Graw Hill.
- Díaz Herrera, Damary (2001). La didáctica universitaria. Una alternativa para transformar la enseñanza. *Revista Acción pedagógica*, 10 (2), 64-72.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2<sup>a</sup> ed.). México: Mc Graw Hill.
- Floréz Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- González de Pirela, Nelia Josefina (2005). *Formación docente centrada en investigación. Una aproximación al cambio* (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Hernán Gómez, Darío. (2008). Solución de Problemas. El sofá del gerente. Disponible en: <http://elsofa-del-gerente.blogspot.com/2008/04/control-del-programa-de-solucion-f.html> Consultado en Agosto 2016.

- Hevia Araujo, Oswaldo R. (2001). Reflexiones metodológicas y epistemológicas sobre las ciencias Sociales. Venezuela: Tropycos.
- Hurtado De Barrera, Jacqueline (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Caracas, Venezuela: Sypal.
- Hurtado León, Iván & Toro Garrido, Josefina (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (5ª ed.). Valencia, Venezuela: CEC.
- Mosley, Donald C., Megginson, León C., & Pietri, Paul H. (2005). *Supervisión: La práctica de empowermet*. (6ª ed.). México: Thomsom.
- Muñoz Giraldo, José Federman & Quintero Corzo, Josefina (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ríos Cabrera, Pablo (2006). *Psicología. La aventura de conocernos*. (2ª Ed.). Caracas, Venezuela: COGNITUS.
- Amestoy De Sánchez, Margarita (1998). *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. México: Trillas.
- Sánchez Serrano, José (2006). *Desarrollo de habilidades cognitivas en la formación del profesorado*. España: Universidad Pablo de Olavide.
- Sierra Bravo, Restituto (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y Ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.
- Tobón Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.). Bogotá, Colombia: ECOE.



# Estudios de trayectoria: una revisión de sus aportes teóricos y metodológicos



*Trajectories studies: a review of their theoretical and methodological contributions*

**Guadalupe Miriam Rodríguez-Méndez**

<https://orcid.org/0000-0003-3134-4626>

[guadalupe.rodriguez.mendez@gmail.com](mailto:guadalupe.rodriguez.mendez@gmail.com)

Teléfono de contacto: +52 2221911756

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Xicotécatl, estado de Tlaxcala. México

Facultad de Medicina

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla estado de Puebla. México



Fecha de recepción: 05/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 06/09/2020

Fecha de aprobación: 27/09/2020

## Resumen

Actualmente, la educación superior en México se enfrenta a cambios políticos constantes y dinámicos. Esto conduce a las Instituciones de Educación Superior (IES) a efectuar estrategias de análisis e interpretación de lo que está sucediendo con sus egresados, tanto en la incorporación y permanencia en el mercado laboral. El propósito del artículo es realizar una revisión acerca de los aportes teóricos y metodológicos de los estudios de trayectoria. La estrategia metodológica se desarrolló con un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, documental, que se construyó a partir del estado del arte. Se identificaron cuatro ámbitos teóricos principales: el económico, sociológico, filosófico y psicológico. Además, de las estrategias metodológicas más utilizadas son la cualitativa desde técnicas como el enfoque: biográfico y el de curso de vida. Los estudios de trayectoria son un tipo de planteamiento metodológico que, para las IES y sus procesos actuales de calidad, aportan información sobre la pertinencia y viabilidad de los diferentes programas de estudio que ofrecen.

**Palabras clave:** Estudios de trayectoria; Trayectoria; Egresados; Estado del arte.

## Abstract

Currently, higher learning education in Mexico faces constant and dynamic political changes. This leads the institutions of Higher learning (IHL) to implement analytical strategies and to interpret what is happening with their graduates, both in the inclusion and tenure of the labour market as well as graduate-employers satisfaction. The aim of this article is to carry out a review of the theoretical and methodological contributions of the trajectory studies. The methodological strategy was developed with an analysis of qualitative and interpretive documentary design, which was created from the state of the art. Four main theoretical areas were identified: economical, sociological, philosophical and psychological. In addition, the most used methodological strategies are qualitative (which include techniques such as biographical approach and life-course approach). Trajectory studies are a type of methodological approach that, for the IHL and its current quality processes provide information on relevance and viability that the different study programs offer.

**Keys words:** Trajectories studies; Trajectory ; Graduates; State of the art.

Author's translation.

## Introducción

---

La globalización y la estructura económica nacional e internacional les provocan un compromiso a las Instituciones de Educación Superior (IES). Por ello, este nivel educativo en México está enfrentando procesos de cambio político, que origina nuevas configuraciones en las exigencias del mercado de trabajo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés 2019) reporta que la educación en México debe adaptarse a las necesidades económicas. Ante esto, la OECD señala que se requiere de una visión estratégica que lleve a enfrentar dos problemas relacionados con el ineficiente uso de sus competencias: la informalidad y la sobrecualificación. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014) conceptualiza la informalidad desde dos dimensiones: la unidad económica relacionada con la producción de bienes y/o servicios para el mercado y la perspectiva laboral establecida en aquel trabajo que se realice sin contar con un amparo institucional o legal. Y la sobrecualificación, que analiza el vínculo entre la preparación y el puesto que se ocupa en el campo laboral, esto es el nivel educativo del trabajador y los requerimientos solicitados en el mercado de trabajo (Diéguez y Sinde, 2007).

Lo anterior ha llevado a las IES a desarrollar más y nuevas estrategias que motivan la actualización de sus programas, con énfasis en los estudiantes que están formando y cómo los están formando. Esto propicia que las IES, actualmente, estén sometidas a constantes procesos evaluativos, que no sólo se dirigen a valorar los procesos de calidad administrativos y escolares, sino que hay una especial atención en la calidad de los procesos educativos dentro de las aulas, y también la calidad con la que están egresando los universitarios. Sin embargo, no existe una cultura que vincule la perspectiva de los empleadores y otros agentes sociales que pueda garantizar que la prestación de los programas educativos —con ciertas excepciones de algunos sistemas tecnológicos e instituciones líderes— que respondan a las necesidades del mercado laboral (OECD, 2019). Por lo anterior, las políticas de calidad y los procesos evaluativos y de acreditación promueven a que las IES indaguen sobre estrategias que les permitan examinar las trayectorias que siguen sus productos (egresados) en el mercado laboral y su cualificación en él.

La evaluación de los egresados de las IES está en relación con lo que marca el mercado de trabajo del país y sus diferentes estados. Jiménez-Vásquez (2009a) y Navarro (2017) argumentan que las IES deben medir el pulso del mercado de trabajo con el fin de determinar la vigencia de sus programas, reflexionar sobre las competencias ofrecidas a sus egresados, cómo son valorados en dicho mercado y, finalmente, analizar la pertinencia de los programas educativos ofrecidos. Para esta labor, se tienen a los estudios de trayectoria como instrumentos de tipo metodológico que proporcionan información sobre el estatus y la movilidad que adoptan los egresados en el mercado de trabajo.

Por lo tanto, los estudios de trayectoria proporcionan información contundente que determina la vigencia y la adecuación de cada uno de los programas educativos indagados. En consecuencia, el valor estimativo de los estudios de trayectoria se relaciona con los aportes conceptuales y metodológicos que proporcionan, vínculo que permite observar los cambios sociohistóricos y las transformaciones en las subjetividades personales y sociales (Roberti, 2017). Así pues, este artículo tiene como propósito realizar una revisión acerca de los aportes teóricos y metodológicos de los estudios de trayectoria. El contenido se estructura en cinco apartados. En el primero se realiza un análisis de los estudios de trayectoria. En el segundo se define la estrategia metodológica. En el tercero se identifican los aportes teóricos. En el cuarto se describen las principales estrategias metodológicas que han definido los estudios de trayectoria. Finalmente, en el quinto se establecen las conclusiones.

## Los estudios de trayectoria

---

Los estudios de trayectoria se utilizan para la obtención de información de diferentes ámbitos en un periodo de mayor tiempo después del egreso. Esto se refiere a que estos estudios tienen miradas longitudinales, que

se establecen a partir del quinto año de egreso (Muñiz, Roberti, Deleo y Hasicic, 2013; Sánchez-Olavarría, 2014), ya que esto facilita el registro de las posiciones alcanzadas por los individuos en largos periodos de tiempo, además de analizar las posiciones que ocupan las personas en el mercado de trabajo y durante su formación académica, con la intención de establecer un registro de la movilidad de los sujetos y dar explicación a los movimientos ocurridos en un periodo determinado (Jiménez-Vásquez, 2009a; Sánchez-Olavarría, 2014). Los estudios de trayectoria son metodologías que contendrán el parámetro del tiempo con atributo distintivo. Así mismo, la información que se obtiene está en relación con las dinámicas de movilidad que los egresados toman en las diversas inserciones laborales, así como los mecanismos de desarrollo profesional y las diferentes posiciones que estos adquieren en el trayecto estudiado.

Por lo que se refiere a sus inicios en México, Roberti (2017) y Sánchez-Olavarría (2014) puntualizan que los primeros registros de los estudios de trayectoria datan de los años de 1970. Estos autores afirman que son valorados por los aportes conceptuales y metodológicos que proporcionan, en los que se realizan articulaciones concurrentes en los cambios sociohistóricos y las transformaciones en las subjetividades personales y sociales. La aproximación de los estudios de trayectoria toma una visión amplia y profunda de los procesos históricos como base y asimilación de las adversidades del futuro. Esto con miras de interpretar los patrones de cambio de la sociedad en su conjunto, a partir del análisis de los cursos de vida individuales, así como de las articulaciones que pueden encontrarse en diversos campos, como: la formación profesional, el recorrido laboral y las características laborales (Jiménez-Vásquez, 2009a; Roberti, 2012). Así pues, la estrategia metodológica de los estudios de trayectoria accede a la construcción de una identidad sobre un campo de acción que propicia a trazar trayectos que faciliten la obtención de información sobre las características de una población específica, así como identificar los momentos en los que se presentan elementos sobre la movilidad, las inserciones o las transiciones significativas dentro de la población de estudio.

El análisis del concepto de trayectoria tendrá implicaciones relacionadas con el estudio de los trayectos no definidos por la normativa del sistema, en el que se podrán visualizar los cambios sociohistóricos, contextuales, familiares y personales que lleven a interpretar las dinámicas y las fluctuaciones que nuestra sociedad atraviesa. Las trayectorias como metodología de análisis, “son utilizadas desde la década de los ochenta, con el propósito de expresar las fuerzas sociales que configuran las transiciones con mayor fuerza de los itinerarios diseñados por el gobierno” (Raffe, 2011, p. 1164). Estas son definidas como una serie de posiciones que alcanza un individuo con una posible implicación de reproducción del capital patrimonial (Bourdieu, 1979).

La edificación de las trayectorias indaga la forma en la que han transcurrido las adaptaciones ante los cambios sociales, económicos e intelectuales que se viven actualmente. Las trayectorias, para Planas (2013), no siguen secuencias predefinidas, por lo que pueden integrar tanto la vida familiar como la vida social, además de la educación y el trabajo. Su dinamismo y flexibilidad permiten adaptarse a diferentes ámbitos, así como su integración expone momentos trascendentales o que generan ruptura en los trayectos estudiados. La función de las trayectorias está en analizar los cambios representativos, súbitos o repentinos que acompañan los trayectos, pues estos pueden variar y cambiar de dirección, grado o proporción, debido a que en ellos existe una interconexión. Por consiguiente, en los trayectos de los individuos se identifican esquemas de movilidad y momentos significativos que, en conjunto, ponen de manifiesto las disposiciones y prácticas de diversos actores y su relación con las prácticas y el origen social (Blanco y Pacheco, 2003; Lera et al., 2007; Señorino y Cordero, 2005). El estudio de las trayectorias no será rectilíneo, ya que la riqueza de información se encontrará en los cambios de dirección, divergencias, inicios y cierres, que nos llevan a comprender las dinámicas sociales.

La flexibilidad de la metodología de las trayectorias permite una adaptabilidad en distintos ámbitos o contextos. Esta contextualización se ha combinado con factores micro y macrosociales, lo que indica que han sido referidos en las distintas etapas, como la social, económica, profesional y laboral, que vive un individuo después de finalizar su formación académica en una determinada profesión, actividad u oficio (Jiménez-Vásquez, 2009a). La trascendencia de este tipo de estudios favorece a la construcción de los trayectos por los que ha transitado un individuo, algunos definidos y otros por definir. Información que concede identificar las influencias, no sólo del ámbito en el que se desempeña el sujeto, ya sea académico, profesional o laboral, sino

que se abordan variables como la familia, la cultura, el entorno, entre otras. Todo esto lleva a que las trayectorias se tipifiquen y caractericen de acuerdo con los propósitos de cada investigación.

## **Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica del presente artículo tuvo como fundamento un análisis de diseño cualitativo e interpretativo, documental, que se desarrolló a partir de la construcción del estado del arte<sup>11</sup>. Para este trabajo se consideró la metodología del estado del arte, la cual está constituida por tres fases: 1) la indagación, 2) el análisis y síntesis e 3) la internalización (Sánchez-Olavarría, 2017). La primera fase del estado del arte denominada indagación guió la búsqueda de los documentos en los que se incluyeron artículos científicos, tesis de doctorado y maestría y libros. En esta fase, el intervalo de tiempo de la evidencia científica fue de 1989 – 2019. Las principales bases de datos que arrojaron el mayor número de fuentes de investigación fueron: EBSCO, CONRICyT, SpringerLink, ScienceDirect, DOAJ, Redalyc, Scielo y Dialnet. Entre los repositorios consultados estuvieron los de la Universidad Autónoma de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Iberoamericana de Puebla, ANUIES, IISUE y el de Tesis Doctorales en Red.

La segunda fase se llevó a cabo mediante la integración de la información en dos matrices en el programa Excel 2016 y un mapa conceptual en el programa de Mindjet MindManager 2016, con lo que se realizó un análisis de contenido. Esta fase transitó por tres etapas, la primera se estableció con la creación de una matriz inicial de doble entrada, donde los indicadores fueron: título del documento, autor, año, país, revista, nivel de relevancia, palabras clave, objeto de estudio, contexto, rutas teóricas, rutas metodológicas y conclusiones/hallazgos. La segunda, se elaboró con la construcción de un mapa conceptual en el que se concentró la información identificada en dos elementos: las perspectivas teóricas y los enfoques metodológicos. Finalmente, la última fase se elaboró con la integración de una segunda matriz en la que se englobaron los núcleos de análisis (perspectivas teóricas y metodológicas) tomando como indicadores los conceptos definidos en el mapa conceptual, en la que se definieron, conceptualizaron y clasificaron.

## **Aportes teóricos**

Los aportes teóricos de los estudios de trayectoria muestran el sustento teórico que justifica el comportamiento de los egresados, individuos o grupos desde diferentes ámbitos. La revisión de la literatura identificó cuatro perspectivas principales y sus teorías: la económica, sociológica, filosófica y psicológica, siendo las dos primeras las más empleados en este tipo de estudios.

*Perspectiva económica.* A partir del análisis en el mercado de trabajo y el desarrollo de los sujetos, las teorías económicas y la educación detallan aspectos relacionados a la productividad del trabajo, salarios, así como flujos de entrada y salida de mercado de trabajo (Rahona, 2008). Estas, en los estudios de trayectoria, buscan explicar y evidenciar el movimiento de los egresados desde una postura economicista y su relación con los estudios del mercado de trabajo, en el que se enfatizan algunos conceptos como empleo, desempleo, remuneración, entre otros. Estudios realizados por ANUIES (1998), Rahona (2008) y Sánchez-Olavarría (2014) explican los recorridos de los sujetos de investigación desde diferentes corrientes teóricas, como la teoría del capital humano o inversión humana con dos posiciones: la macroeconomía, que se fundamenta en el desequilibrio del mercado con insuficiencias de la demanda efectiva, y la microeconomía, basada en el equilibrio entre la oferta y la demanda en los mercados competidos (Neffa, 2007). Aunque la teoría del capital humano fue la primera en fundamentar los estudios relacionados con el mercado de trabajo y la educación, esta pierde fuerza y se formulan nuevos referentes teóricos.

El enfoque meritocrático o credencialista surge como parte de otras interpretaciones emergentes, que fundamenta tanto la educación como el ingreso, incluyendo aspectos como la estratificación de las clases, sexo y raza, así como movilidad social (ANUIES, 1998). De él, parten cinco propuestas teóricas: la señalización, de

la fila, de filtro, de la devaluación de los certificados, del bien posicional; así como otras teorías: la teoría de la funcionalidad técnica y el modelo de competencias por los puestos de trabajo (ANUIES, 1998; Rahona, 2008; Sánchez-Olavarría, 2014). Asimismo, en la evolución de las perspectivas económicas y sus teorías, actualmente existe una filosofía económica otorgada por el discurso de las capacidades, concepto relacionado al bienestar humano y basado en la libertad de elección, en el que se resalta el mercado de competencia perfecta, como los mecanismos para asignar los recursos escasos de una economía (Cejudo, 2006; Planas, 2013).

*Perspectiva sociológica.* Desde esta perspectiva, la teoría epistemológica de Bourdieu funge como un marco teórico y de referencia para establecer esquemas de movilidad, con un análisis de las condiciones de acceso, competencias y apropiación, como guías de práctica, enfatizando el componente social (García-Jerez, 2016). Los componentes de la teoría involucran conceptos como el habitus, el campo y los capitales económico, cultural, social, simbólico (Jiménez-Vásquez, 2009b; Jiménez, 2010; Taracena, 2002; Verd, 2001). Esta corriente ha sido la mayormente utilizada, pues ha dado aportes en la reconstrucción de los recorridos vitales mediante la caracterización de trayectorias, donde el fundamento de los estudios es la movilidad, que ha sido definida desde múltiples ámbitos. Jiménez (2010) indaga que por medio de la construcción de una herramienta analítica de “campo social transnacional”, basada en la epistemología de Bourdieu, se identifican las estrategias migratorias, los agentes y la idea del campo social a nivel global.

Dentro de esta misma perspectiva, se identificaron otras dos posturas: la del mercado de trabajo segmentado y del mercado dual (Sánchez-Olavarría, 2014). La primera explica las pautas de un mercado laboral, que se encuentra en una dicotomía entre los buenos salarios, con las condiciones ideales de ascenso, movilidad y salarios, entre otros, su opuesto explica las desigualdades y la ausencia del primero (Fernández-Huerga, 2010). Y la segunda define los mercados en primario, que explica las pautas de un mercado laboral con buenos hábitos de trabajos estables y el secundario, el polo opuesto del primero (Fernández-Huerga, 2010). Esta postura tiene como demarcador analizar las relaciones y funciones laborales que los directivos delegan a sus trabajadores, otorgando un estatus, una clase o posicionamiento.

*Perspectiva filosófica.* Dentro del análisis de la revisión científica, su aporte está relacionado con la temática de identidad. Dubar (2002) sostiene que la identidad tiene origen desde el pensamiento filosófico, estableciendo un vínculo entre dos posturas: la esencialista, que ampara la esencia del ser humano y que forma su permanencia, y la postura normativista –también denominada existencialista–, que se relaciona con las identificaciones atribuidas por otros y las identificaciones reivindicadas por uno mismo, en la que cada persona se reconoce a sí misma y se convierte en alguien distinto de los demás. La identidad es concebida como la esencia del ser, del individuo, que lo demarca y lo reconoce.

La identidad –acuñada en procesos históricos, sociales, culturales o profesionales– define las particularidades de la esencia que regula y normativiza una profesión, un contexto, una sociedad, entre otros, dotándola de rasgos y características similares. La identidad profesional distingue formas, rasgos y peculiaridades que la sociedad reconoce e identifica en el trabajo, el empleo y las relaciones profesionales (Dubar, 2002). En los estudios de trayectoria, la identidad se estudia desde la formación de los modelos que establecen los profesionistas en cada uno de los programas, así como las adecuaciones que realizan de acuerdo con los diferentes contextos. Leite (2012) reconstruye las trayectorias profesionales docentes bajo tres ejes: la identidad, el contexto sociopolítico y la profesión docente, en este reconoce que el trabajo docente es un proceso continuo de conformación y reconfiguración de las identidades docentes.

*Perspectiva psicológica.* Esta perspectiva presenta dos propuestas: el enfoque genético y la teoría de las atribuciones. Jiménez-Vásquez (2009b) refiere que el enfoque genético se relaciona con las capacidades del individuo, donde se integran rasgos personales o individuales (como el sexo, la edad, las habilidades individuales y capacidades intelectuales), que en los estudios de trayectoria proporciona información sobre las desigualdades económicas y sociales. La segunda propuesta es la teoría de las atribuciones causales. Para Lalljee (1981), es una teoría que tiene como noción central la causalidad y las distinciones entre las atribuciones internas, que lleva a explicar la vida cotidiana, es decir, cómo se desarrollan diversos sucesos por medio de los procesos intrapersonales y sociales. En otras palabras, ambas propuestas buscan dar respuestas sobre los trayectos desde

una perspectiva de la psicología social, en el que se identifican los factores genéticos que intervienen en la construcción de los trayectos individuales o colectivos; asimismo, explica cómo los atributos personales y el contexto los configuran. En resumen, las perspectivas económica, social, filosófica y psicológica desde el análisis crítico dan respuesta al comportamiento que presentan los individuos durante los estudios de trayectoria.

## **Aportes metodológicos**

La metodología y los métodos de investigación son estrategias para la obtención y manejo de datos, donde el investigador debe tener las competencias específicas para dicha tarea. Bisquerra (2009) enfatiza que uno de los aspectos de mayor relevancia para el investigador social es el ser metodólogo. Apunta que, desde su experiencia, debe decidir sobre el tipo de enfoque y la técnica críticamente determinada para su investigación. Dentro del análisis de los estudios de trayectoria, este apartado muestra las diversas formas en las que los estudiosos del tema han precisado sus metodologías de investigación. Asimismo, describe las perspectivas definidas desde sus diferentes enfoques: cualitativo, cuantitativo y mixto.

*Enfoque cualitativo.* Este enfoque es el utilizado dentro de los estudios de trayectoria, ya que se relaciona con los procedimientos de investigación que proporcionan datos descriptivos que representan sucesos clave contextualizados en el ámbito social, donde ocurren naturalmente. Además, esta metodología discurre dentro de los parámetros de la investigación idiográfica, cuyo énfasis es dar el significado que las personas individualmente atribuyen a su propia realidad para darle sentido, es así como proporciona una mayor profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos (Bisquerra, 2009). El enfoque cualitativo, desde este tipo de estudios, busca obtener una visión profunda y amplia sobre cómo los cambios constantes han influido en los trayectos de vida de los individuos.

Desde este enfoque, las técnicas más utilizados en las ciencias sociales para la reconstrucción y caracterización de los estudios de trayectoria son la entrevista a profundidad o biográfica narrativa –mediante un guión se construye una biografía específica– (Leite, 2012; Ojeda, 2008), los grupos focales o de discusión (Jiménez, 2010; Saletti-Cuesta, Delgado y Ortiz-Gómez, 2014) y el relato o historia de vida y su construcción (Lera et al., 2007; Roberti, 2012; Sanchis, 2013; Taracena, 2002).

Desde esta perspectiva, la fundamentación teórico-metodológica de los estudios de trayectoria plantea dos abordajes: el enfoque biográfico –utilizado en Europa desde los años de la década de 1980 (Casal, García, Merino y Quesada, 2006; Casal, Merino y García, 2011; Planas, 1989; Raffe, 2011; Verd, 2001)– y el enfoque de curso de vida –establecido en América, con sus orígenes en América del Norte (Elder, 1994, 1998), que se ha seguido trabajando en Argentina, México y otros países de América (Blanco, 2011; Blanco y Pacheco, 2003; Elder, 1998; Muñiz, 2018; Roberti, 2017).

El enfoque biográfico es una perspectiva de las ciencias sociales que se ha perfilado como una de las metodologías más utilizadas en los estudios de trayectoria. Este hace uso de la historia o relato de vida para concebir al ser humano como producto, actor y productor de las historias, en una concepción más humanista (Sanchis, 2013), y da voz a los individuos para que en sus relatos se profundice y determine cuáles son los verdaderos significados de los trayectos. Las historias de vida para Leite (2012) y Roberti (2012) están determinadas como una técnica, un método o un enfoque, que constituyen un acceso a un momento histórico, cultural y de valores de una determinada sociedad, como un medio para descubrir, desarrollar, desentrañar, y/o expresar la identidad personal o profesional. Desde este mismo enfoque, diversos autores (Casal et al., 2006, 2011; Planas, 1989) han propuesto tres enfoques (o paradigmas) para el estudio de la trayectoria: 1) el ciclo de vida, 2) las generaciones en conflicto y 3) el enfoque biográfico de itinerarios y trayectorias.

El primero, es el enfoque de ciclo de vida es una propuesta de indagación sobre los trayectos de vida y el desarrollo humano. Se establece, desde la postura de autores como Casal et al. (2006, 2011), a partir de una perspectiva sociológica. En este enfoque, se identifican las etapas pertenecientes al desarrollo humano (infancia, juventud, vida adulta y vejez), encontrando subdivisiones que pueden atender una diversidad de situaciones relacionadas con las historias de las personas y el ciclo de la reproducción familiar. Asimismo, ratifican que la

estructuración del enfoque está en relación a los objetivos sociales y personales de crecimiento de los individuos. Por ende, esta postura se ha adaptado a diferentes espacios y su versatilidad es crear diferentes contextos y ámbitos de estudio, como el realizado por Huchim-Aguilar (2013), en el que analiza las carreras o trayectorias docentes, centrándose en los años de experiencia docente, y el estudio realizado por Sánchez-Olavarría y Huchim-Aguilar (2015), donde indagan las trayectorias profesionales docentes y las etapas del desarrollo profesional que caracteriza los trayectos que definen los ciclos de vida docente.

El segundo enfoque, son las denominadas generaciones en conflicto, que se relacionan con los estudios de la juventud y los conflictos que se generan en la sociedad. Para Casal et al. (2011), está en concordancia con un hecho generacional. Para los autores, su abordaje es definido desde el conflicto que se presenta entre generaciones de jóvenes y adultos, donde estos representan los valores asimilados al cambio social y al progreso y la juventud es una categoría de nueva clase social, ascendente y revolucionaria. Es decir, esta perspectiva social es la expresión de los conflictos de los jóvenes ante las vicisitudes que los cambios sociales que generan en sus trayectos y su movilidad hacia la adultez. Se basa en cuatro aspectos: la descripción de las rupturas, las propuestas de diferenciación de las subculturas juveniles, las hipótesis entorno al narcisismo radical de los jóvenes y la consideración de la juventud positiva (Casal et al., 2006).

El tercero es el enfoque biográfico de itinerarios y trayectorias, que hace referencia la construcción sociohistórica, estudiado por Casal et al. (2006), que promueve el análisis de la inserción social y profesional, donde enfatiza que la noción de los itinerarios es clave para la comprensión de este. Así, un itinerario vital se construye mediante elecciones y decisiones del individuo, bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales de contexto amplio y de determinaciones de orden cultural y simbólico. El enfoque de itinerarios y trayectorias tendrá la premisa de dar seguimiento a los recorridos de los individuos o grupos para el entendimiento de las dinámicas sociales en las que se desenvuelve, en el que influyen los factores personales y ambientales.

El enfoque de curso de vida surge de los estudios biográficos como una segunda representación y un paradigma emergente, que se origina en la década de 1970 en Estados Unidos, con un enfoque interdisciplinario, donde la unidad de análisis es el curso de vida de un individuo (Muñiz, 2018; Roberti, 2012, 2017). Este integra aspectos relacionados a la familia, la escuela y la profesión, con el propósito de indagar sobre la movilidad del curso de vida (individual o colectivo) y el impacto que profiere la fuerza social en ellos (Alcaide, 2013; Blanco y Pacheco, 2003). Este paradigma busca conocer el transitar de los individuos por medio de la exploración de trayectos vitales, así como indagar sobre los cambios personales, sociales y culturales que los influyen. En este, la biografía de un sujeto se torna clara cuando se articula con los entornos sociales en los que se ha desarrollado la vida de la persona, junto a las etapas cronológicas y al contexto más amplio de los hechos históricos y sociales (Roberti, 2012).

El enfoque de curso de vida colabora con tres herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales: la trayectoria, la transición y el *turning point*<sup>22</sup>. La primera herramienta es trayectoria, concepto que se precisó en el apartado de los estudios de trayectoria. La segunda es la transición, descrito como un proceso de cambio inevitable, que se produce en un marco de cambio temporal que comprende la totalidad de los recorridos por la actividad, que se relaciona con el conjunto de adquisiciones, expectativas y acciones del actor (Alcaide, 2013; Casal et al., 2011; Verd, 2001). Las transiciones normalmente están contenidas en las trayectorias y se definen como el conjunto de pasajes y estados (Roberti, 2017).

La tercera herramienta es el *turning point* es definido como aquellos cambios de estado, sentido o dirección, especialmente significativos, que surgen de acontecimientos fácilmente identificables y se trata de eventos que provocan fuertes modificaciones, rupturas biográficas, fuertes virajes o rupturas negativas (Alcaide, 2013; Blanco, 2011; Blanco y Pacheco, 2003). Se diferencia de los otros conceptos puesto que la trayectoria es el recorrido y la transición son las permutas que se presentan dentro de la misma, y el *turning point* se relaciona con cambios radicales, enérgicos y algunos de cierta manera violentos.

*Perspectiva cuantitativa.* Esta perspectiva es una metodología de análisis de datos en grandes números o proporciones. Bisquerra (2009) sustenta que el investigador se separa de la realidad que configura el objeto de

estudio con el fin de descubrir regularidades y formular generalizaciones probabilísticas que posibiliten su predicción. Su función es la de fragmentar la realidad, dado que trabaja con variables específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos. Esta aporta fiabilidad, la validez y la realización de muestreos, que se convierten en pretensiones objetivas y generalizan los resultados. Este enfoque metodológico comprueba y valida datos duros con la característica de ser alcanzables y medibles, por lo que se deja de lado la condición subjetiva de las ciencias sociales, dando una mirada objetiva. El instrumento más utilizado es el cuestionario.

El cuestionario es un instrumento flexible que posibilita acceder a la población de forma simultánea y cuantificable, permite analizarla y medirla, buscando encontrar su normalidad e invitando a intervenir con la estadística descriptiva e inferencial. En diversos estudios, autores como Jiménez-Vásquez (2009b), Planas (2013) y Sánchez-Olavarría (2014) hacen uso del cuestionario para la obtención de información, mediante muestreos probabilísticos de autoselección. Para Sánchez-Olavarría y Huchim-Aguilar, (2015), la construcción del cuestionario dio acceso a identificar mecanismos de inserción en la docencia, razones, trayectorias profesionales y campos de actuación.

*Perspectiva mixta.* El enfoque mixto se compone tanto de la perspectiva cualitativa como cuantitativa. Para Bisquerra (2009), este se establece como un método de complementariedad metodológica, que define una lógica de la diferencia en un universo estructurado por un sistema de valores singulares y concretos, que reintegra la unidad concreta real de lo social, el que nace su sentido de complementariedad, en una forma de un conjunto de intersecciones y complementos. Los técnicas más usadas son, desde el enfoque cuantitativo, las encuestas; y desde el cualitativo, los grupos focales o grupos de discusión, las historias de vida y las entrevistas a profundidad. El enfoque mixto analiza una variedad de combinaciones, a partir de cada una de las técnicas específicas de los enfoques.

Desde una metodología mixta (cuali-cuantitativa), Blanco y Pacheco (2003) enlazaron doce historias de vida para la articulación de trabajo y familia. En su estudio, se indagó a mujeres de clase media y sus trayectorias vitales, y la información obtenida se contrastó con la información proporcionada por la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (una base de datos con representatividad estadística), es decir, se comparó con la información obtenida en las historias de vida y se creó una tipificación. Finalmente, el enfoque mixto expone una complementariedad en la información que proporciona, y que enriquece la investigación social, aunque en nuestra revisión hemos encontrado que es el menos utilizado.

## Conclusiones

---

Los estudios de trayectoria son un tipo de planteamiento metodológico que, para las IES y sus procesos actuales, aportan información sobre la pertinencia y viabilidad de los diferentes programas de estudio que ofrecen. Aunque desde los años noventa del siglo pasado los estudios de egresados se convierten en una propuesta de autoevaluación y evaluación externa, son escasas las IES que llevan a efecto este tipo de estudios.

Los estudios de trayectoria representa el método menos utilizado en relación con otros de estudios de egresados, concerniente a la complejidad del parámetro de tiempo en los egresados. Esto quiere decir que reunir egresados que tengan como mínimo cinco años en el mercado de trabajo se vuelve –la mayoría de las veces– remoto y complicado. Sin embargo, el patrimonio de información que otorgan dichos estudios a las IES se convierte en un amplio panorama sobre el desempeño de sus egresados en las perspectivas laborales, profesionales y de vida, que muestran las estrategias adquiridas por los egresados en el mercado de trabajo, visto desde su desarrollo profesional y laboral. Del mismo modo, evidencia los mecanismos que adquieren los egresados en la inserción y movilidad, haciendo un registro de las posiciones, ascensos, descenso o cambios de ubicación que han adquirido en el transcurso del tiempo.

Por una parte, la temporalidad en los estudios de trayectoria da acceso a la información sobre los cambios económicos, sociales, culturales y profesionales a los que se enfrentan los egresados. Asimismo, permite identificar todos aquellos cambios inesperados o bruscos que modifican los rumbos de los individuos y de la profesión. Esto, para las IES, es o será un marcador sobre las exigencias que el mercado requiere actualmente

para cada uno de los programas, lo que determina su viabilidad y pertinencia, así como para fortalecer las competencias, capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes que se requieren para su éxito.

Uno de los principales usos está en relación con la visión que ofrecen estas investigaciones sobre las demandas existentes y provisorias del mercado de trabajo en la empleabilidad, autoempleo y la percepción de las empresas. Por consiguiente, toda actualización debería tener de antesala un estudio de trayectoria, dado que es un factor determinado con mecanismos de calidad de los programas educativos. La OECD (2019) sostiene que es indispensable mantener los criterios de aseguramiento de la calidad dentro de las IES, ya que estos no se integran y por lo menos la mitad de los estudiantes de licenciatura no han sido evaluados o acreditados externamente.

Finalmente, las perspectivas teóricas en los estudios de trayectoria buscan definir y justificar las estrategias, rutas y trayectos que los egresados, profesionistas o trabajadores construyen, influenciados por aspectos sociales, culturales, económicos, simbólicos, psicológicos, genéticos, motivacionales, por mencionar algunos. De forma general, son la base que justifica los datos recolectados, interpretando los recorridos de los individuos, en el que cada uno explica, argumenta y clarifica los trayectos. Por tanto, estas perspectivas muestran los cambios que el mundo, la globalización, la sociedad del conocimiento y la era digital planean en los trayectos de los individuos. Estos cambios se ven reflejados en el sistema político, económico, cultural y educativo, que han influenciado la interpretación de los trayectos vitales. ©

---

**Guadalupe Miriam Rodríguez-Méndez.** Maestra de Educación en Ciencia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Egresada del Doctorado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Su principal línea de investigación es sobre estudios de trayectoria y egresados. Ha llevado trabajos de investigación a diferentes congresos nacionales e internacionales. Actualmente labora como profesora investigadora en la Licenciatura de Fisioterapia de la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Esta investigación tuvo inicio en el 2019, como parte del trabajo de tesis del doctorado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se culminó en el 2020.

---

## Notas

---

- 1 El estado del arte es una investigación documental, con un enfoque cualitativo que recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio, ya que es una investigación sobre la producción (investigativa, teórica o metodológica) existente sobre un determinado tema, que permite develar la dinámica y la lógica de un tema de forma sistémica, lo que implica aproximarse a las perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos o explícitos (Vélez y Galeano, 2002, p. 1).
- 2 Para esta investigación, se emplea el concepto en inglés, ya que las traducciones como “punto de inflexión” –en mayor proporción– y “punto de retorno” no son del todo precisas y el concepto se ha diversificado, por lo que se consideró el concepto original.

## Referencias bibliográficas

- Alcaide, Vanessa (2013). *El Capital Social y las trayectorias laborales. Las redes personales como mecanismos y recursos para la inserción y la trayectoria laboral*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior. Propuesta (1ra ed.)*. México: ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bisquerra, Rafael (2009). *Metodología de la investigación educativa (2da ed.)*. España: La Muralla, S. A.
- Blanco, Mercedes (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31.
- Blanco, Mercedes y Pacheco, Edith. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9(38), 159-193.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinción. Critique Sociale Du Jugement*. Francia: Les Éditions de Minuit.
- Casal, Joaquim, García, Maribel, Merino, Rafael y Quesada, Miguel (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociología*, (79), 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, Joaquim, Merino, Rafael y García, Maribel (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Cejudo, Rafael (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365-380.
- Diéguez, M. I. y Sinde, Ana (2007). ¿Necesidades de formación en la empresa o sobrecualificación?: Análisis de un caso particular. *Capital Humano*, (209), 66-78.
- Dubar, Claude (2002). *La Crisis de las Identidades. La interpretación de una mutación*. España: Bellaterra.
- Elder, Glen (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Elder, Glen (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fernández-Huerga, Eduardo (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, 69(273), 115-150.
- García-Jerez, Francisco Adolfo (2016). La movilidad socio-espacial desde la teoría de Pierre Bourdieu: capital de motilidad, campo de movilidad y habitus ambulante. *Sociedad y Economía*, (31), 15-32.
- Huchim-Aguilar, Donaldo (2013). *Los ciclos de vida profesional de los docentes de la Educación Media Superior Tecnológica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia (2009a). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-21.
- Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia (2009b). Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 31(126), 56-79.
- Jiménez, Cecilia Inés (2010). Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. EMPIRA. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 20, 13-38. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lalljee, Mansur (1981). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. *Estudios de Psicología*, (12), 1-16.
- Leite, Analia (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*, 16(1), 13-21.

- Lera, Carmen, Genolet, Alicia, Rocha, Verónica, Schoenfeld, Zunilda, Guerriera, Lorena y Bolcatto, Silvina (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33-39.
- Muñiz, Leticia (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: Una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(2), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564>
- Muñiz, Leticia, Roberti, Eugenia, Deleo, Camila y Hasicic, Cintia (2013). Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios cualitativos sobre mujeres y jóvenes. *Laboratorio*, 14(25), 57-79.
- Navarro, José (2017). Educación superior y trabajo: hacia la construcción de un sistema de información sobre egresados. *Diálogos Sobre Educación*, 8(14), 1-10.
- Neffa, Julio Cesar (2007). *Teorías económicas sobre el mercado de trabajo. Neoclásicos y nuevos Keynesianos* (1a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- OIT. (2014). El empleo informal en México: situación actual, políticas y desafíos. Organización Internacional del Trabajo.
- Ojeda, Mariana Cecilia (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14.
- Planas, Jordi (1989). Itinerarios de transición. *Cuadernos de Pedagogía*, (174), 16-18.
- Planas, Jordi (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de Educación Superior*, 42(165), 31-62.
- Raffe, David (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1163-1185.
- Rahona, Marta Mercedes (2008). *Fundamentos teóricos de la relación entre educación y empleo. La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Roberti, Eugenia (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149.
- Roberti, Eugenia (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. *Sociologías*, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>
- Saletti-Cuesta, Lorena, Delgado, Ana, y Ortiz-Gómez, Teresa (2014). Género y trayectorias profesionales de las médicas de familia en Andalucía, España, a comienzos del siglo XXI. *Salud Colectiva*, 10(3), 313. <https://doi.org/10.18294/sc.2014.395>
- Sánchez-Olavarría, César (2014). *Trayectorias de egresados de ciencias de la comunicación: un estudio de caso en la Universidad del Altiplano*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Sánchez-Olavarría, César (2017). La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado. En *Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación: Currículum* (Vol. 3). México.
- Sánchez-Olavarría, César, y Huchim-Aguilar, Donald (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 21(23), 148-167.
- Sanchis, Marina (2013). Itinerarios profesionales de violonchelistas: Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.5209/rev-RECI.2013.v10.44048>

- Señoriño, Orlanda Angélica y Cordero, Susana Mabel (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Redie*, 7(2), 1-23.
- Taracena, Elvia (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 117-141.
- Vélez, Olga Lucía y Galeano, María Eumelia (2002). *Investigación Cualitativa. Estado del Arte*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Verd, Joan Miquel (2001). *Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. una aproximación integrada de carácter teórico y metodológico*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. España.

# Estrategias para la producción oral de textos narrativos basados en el recurso literario del cuento



*Strategies for the oral production of narrative texts based on the literary resource of the story.*

**Pablo Lleral Lara Calderón**

<https://orcid.org/0000-0002-8306--3861>

[plaracalder@uniminuto.edu.co](mailto:plaracalder@uniminuto.edu.co)

Teléfono de contacto: + 57 3023741727

**José Vicente Portilla Martínez**

[jportillam1@uniminuto.edu.co](mailto:jportillam1@uniminuto.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-5508-4588>

Teléfono: +31 63202702

Programa de Licenciatura  
en Educación Básica-Ciencias Naturales  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO  
Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

**Ruth Elena Cordero Rodríguez**

<https://orcid.org/0000-0002-8434-9837>

[tutycor22@hotmail.com](mailto:tutycor22@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +57 3188613086

Fundación Colegio Las Américas

Área de Preescolar

Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

**Andrea Juliana Rueda Salazar**

<https://orcid.org/0000-0002-4059-0143>

[andrejurueda@hotmail.com](mailto:andrejurueda@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +57 3188613085

Madre Comunitario del Instituto Colombiano de  
Bienestar Familiar

Regional Santander- Floridablanca

Bucaramanga-Departamento Santander. Colombia

**José Misael Hernández Ardila**

<https://orcid.org/0000-0003-4937-310X>

[jhernand209@uniminuto.edu.co](mailto:jhernand209@uniminuto.edu.co)

Teléfono: +31 081225079

Programa de Administración de Empresas  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO

Bucaramanga Dpto. de Santander. Colombia

Fecha de recepción: 16/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 22/08/2020

Fecha de aprobación: 25/09/2020

## Resumen

La lectura como ejercicio cotidiano y como filosofía de vida cotidiana amerita, como fases previas, ejercicios vinculados a hábitos que relacionen al niño con la riqueza estimulante de lecturas adecuadas a su nivel cognoscitivo; esto en la transición a convertir dicho hábito en un valor arraigado en su ser como parte de su desarrollo intelectual. Este proceso precisa de un conjunto de estrategias pedagógicas basadas en actividades como: un taller para padres de familia, títeres, cine y lectura en voz alta; tales estrategias pueden ser de corte universal con adecuaciones contextuales.

**Palabras Clave:** estrategias pedagógicas, lectura, imaginación, creatividad, títeres, narrativa, estrategias pedagógicas texto escolar, producción de texto escolar.

## Abstract

Reading as a daily exercise and as a philosophy of daily life merits as previous phases, exercises linked to habits that relate the child to the stimulating richness of adequate readings with the cognitive level, with transition to converting habits into consolidated values in inner being as part of his intellectual growth, this process merits a set of pedagogical strategies based on a workshop for parents, puppets, cinema, reading aloud, which can be universal cut, with contextual adjustments.

**Keywords:** pedagogical strategies, reading, imagination, creativity, puppets, narrative, pedagogical strategies school text, production of school text.

Author's translation.

## Introducción

---

**E**l cuento como recurso literario permite desarrollar habilidades en los niños relacionadas con la lectura, escritura, gramática, y dimensión cognoscitiva. Aunado a ello, el cuento que desarrollen va a ser de gran importancia porque les permitirá no solo manifestar su creatividad; sino también identificarse con los personajes, viajar en un recorrido mágico, sorprendente, cautivador, motivacional, que los apasione y les estimule el deseo de aprender y ver la literatura como un mundo de oportunidades para expresarse al concebir la lectura como dimensión divertida y amena. Es por ello que se pretende plantear al niño un taller que permita desde el hogar aplicar figuras literarias para su disfrute, en compañía de los padres de familia.

La investigación realizada surge a partir de la observación cumplida en el “Hogar de Bienestar Familiar”, con niños en edades comprendidas entre 3 y 5 años, donde se hace necesario implementar diversas estrategias que fomenten el desarrollo del hábito de la lectura, promoviendo el interés de los niños por leer y escribir más, mediante actividades que les permitan realizar cortas narraciones en conjunto con sus docentes; se busca así establecer los lazos para el fortalecimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que el niño se va a desarrollar en un espacio social, educativo, cultural en el cual es imprescindible afianzar el proceso de lectura y escritura.

La finalidad de este proyecto se sustenta en los logros que se pretende alcanzar en los niños del “Hogar de Bienestar Familiar”, enfatizando en desarrollar su imaginación y creatividad, y convirtiendo el compartir del aula en “tiempo de calidad”, es decir, con el acompañamiento activo de los docentes, para garantizar un proceso realmente productivo y no que se conviertan éstos solo en las personas que cuidan de los niños.

En un “Hogar de Bienestar Familiar” de Floridablanca (Colombia), se han evidenciado las debilidades que tienen los niños que allí asisten en cuanto a hábitos de lectura; aunado a ello, los padres de familia desconocen el valor que tiene la adquisición de hábitos de lectura en las primeras edades. Los padres, juegan un papel importante en la formación de sus hijos, ya que son la ayuda más cercana de que disponen para que se vinculen a la práctica de la lectura; y es desde el hogar donde ellos inician su proceso formativo como lectores habituales para luego concatenarlo con la formación que les brinda el “Hogar de Bienestar Familiar”, donde cuentan con el incentivo constante del docente.

## Fundamentación Teórica

---

Ante todo, es importante abordar en esta investigación como punto de partida teórico el concepto de “creatividad”, en el entendido de que, a través de los años, el hombre en la sociedad ha recurrido a esta herramienta cognitiva para solventar sus problemas inmediatos o se le ha dado gracias a su iniciativa de evolucionar en la aspiración de desarrollar más actividades en el menor tiempo posible. Así mismo, podemos afirmar que la creatividad es un medio de representación del pensamiento de los niños en el que manifiestan al mundo como ellos lo piensan.

En lo que se refiere a la creatividad como término, al ser revisado en el DRAE aparece como “la capacidad de crear e innovar”; por tanto, el niño constantemente expresa que es creativo ante el sistema educativo, y que su creatividad se acrecienta en la medida que explora el mundo que lo rodea, siendo capaz de representarlo en trazos, códigos, símbolos o a través de la narración de lo que su mente imagina. Asimismo, la creatividad está muy ligada al arte, ya que los ejemplos más relevantes de la creatividad están ligados a artistas como Leonardo Da Vinci en obras como el “Uomo Di Vitrubio”, en la que usó su creatividad tanto para estudiar la hidráulica como para pintar los rizos al hombre universal; ni hablar de su obra de arte que impactó todos los lenguajes universales, como es el caso de “La última Cena”; o la creatividad hecha misterio en “La Gioconda”.

Ahora bien, según la psicología positiva activa, no hay ninguna restricción en la especie humana para expresar la creatividad, ella es cónsona con la naturaleza y las circunstancias en las que se desenvuelve el niño. De manera que, esa creatividad será puesta de manifiesto mediante el lenguaje corporal, en el contacto con la naturaleza o con la literatura, como es nuestro caso; donde el niño sin saber escribir o leer, pero ya en condición de hablar, es capaz de expresar su creatividad mediante el ejercicio lector llevado a cabo por las maestras o por las investigadoras en este rol, provocando que los niños no solamente cuenten la historia a través de su propio estilo narrativo; sino que además de ello, los niños puedan recrear el cuento en su realidad inmediata, que en este caso sería una casa del “Hogar de Bienestar Familiar” (Noreña, 2013).

Por lo que respecta al cuento como estrategia didáctica, durante la primera etapa de la infancia posiciona al niño en una dimensión en la que su pensamiento puede trascender la simple realidad en la que se encuentra presente, permitiendo la apertura de su campo conceptual, yendo a nuevos paisajes, a nuevos personajes, a otros sitios del mundo a los cuales llega mediante la literatura y la cuentística, esa que se narra en voz alta, se simula o se teatraliza, y en donde el niño fusiona la fantasía con la realidad en una acción actuada; todo ello lo estimula la palabra escrita y lo trasciende desde el ejercicio verbal de la lectura en voz alta. (Reyes, 1999).

A partir de la lectura se da vida a los pensamientos de los niños, los cuales son importantes para salir a la palestra de la vida pública, dentro del sistema de educación que puede ejercer el estado de forma tradicional o emergente; ya que no solo es la creatividad de ellos la que permite la producción de textos literarios, y la palabra de ellos los protagonistas, y las maestras –las sistematizadoras– quienes posibilitan que esa imaginación quede registrada; sino que también estas acciones contribuyen a que los niños pierdan sus miedos y sean niños más seguros en su desenvolvimiento e interacción socio-educativa. (Moguel, 2015, p. 19).

Por esta razón, todo niño debe trascender la identificación de un objeto y su correlación con la palabra: debe hacer con el objeto una nueva historia, a partir de lo referido en el cuento y tras fusionarlo con su imaginación; para ello es fundamental el acompañamiento de padres poseedores de una cultura de lectura, o el acompañamiento constante de las maestras para que el niño pueda estimular su creatividad desde el ámbito literario. Con este planteamiento se concluye que es fundamental el apoyo dentro de la escuela y dentro de la familia. (Pradelli, 2013).

De manera que es fundamental que en el proceso de educación y formación de los niños se enfoque el desarrollo de la creatividad y la capacidad que ellos puedan tener para resolver sus propios problemas, pues en la medida que el niño desde sus primeras edades pueda confrontar con éxito cada adversidad que se le presenta, va formando un carácter adecuado en el que maneja niveles bajos de frustración y ansiedad, obteniendo un control armónico de las situaciones anómalas de la vida escolar o familiar, sobre todo en los procesos que ameritan cambios bruscos de contexto o hábitat escolar o de vida en el hogar.

Lastimosamente se ha evidenciado a través de investigaciones previas, que los niños presentan dificultades en la lectura debido a las falencias en cuanto a los recursos educativos en su primera infancia; estas dificultades se pueden evaluar previamente a transitar su camino académico en básica, pudiendo ser canalizadas para un desarrollo adecuado en su posterior desenvolvimiento. Por esta razón, se manifiesta la importancia de establecer círculos de lectura que fomenten su hábito en los Hogares de Bienestar Familiar, principalmente.

Particularmente, debe comprenderse que en los cambios o fenómenos a los que se enfrenta el ser humano desde los inicios escolares es donde está presente el reto y la posibilidad de poner la imaginación como una herramienta que no solo provee solución, sino también satisfacción para el crecimiento personal del niño; la literatura para el niño se convierte en la posibilidad de recrear su vida, los problemas y ponerlos en situación de construcción y no de fatalismo. (Cemades, 2008, p. 12).

De modo similar, el ejercicio de la lectura en los niños le genera una identidad social, se va definiendo en ellos un pensamiento importante en el que canaliza su pensamiento a posibles acciones a ejecutar de forma benevolente dentro del sistema social; de ahí la importancia que el tipo de cuentos que se trabaje con ellos deben ser alentadores, claros, e incógnitos para que los niños tengan pautas claras que le permitan entender

todo el texto leído, y así, al manejar los aspectos primarios y secundarios, podrá transitar, descifrar incógnitas o planteamientos enigmáticos que exijan una exploración a través del ejercicio investigativo del infante.

La creatividad de los niños puede estar cargada de colores, imágenes nuevas, imágenes racionales, imágenes fusionadas, imágenes deconstruidas, imágenes secuenciales, imágenes originales. De ahí la importancia de que la lectura deba iniciarse desde que el niño está en el vientre, pues esto contribuye a que el niño tenga una interpretación lingüística de la realidad más profunda que la mayoría, la lectura no solo permite una lectura externa, sino también una lectura interna del ser humano. (Colmenares, 2011, p. 74)

Por todo lo anterior podemos concluir que la lectura y la imaginación tienen una vinculación estrecha y que debe tener una asistencia constante de los maestros para lograr un buen desarrollo lingüístico. Es esta la razón por la cual nuestra investigación se estructura como la producción oral de textos narrativos basándonos en un recurso literario, en una población infantil entre los 3 y los 5 años de edad, todo ello con el apoyo de las investigadoras en el rol de maestras que ayudarán en el logro del objetivo de este estudio en la sistematización y construcción secuencial del cuento con base a estrategias narrativas previas, donde pasemos de una visión meramente teórica a la realización o producción textual concreta, donde se ponga en evidencia el conjunto de análisis sustentados las explicaciones presentadas.

Debido a que la inteligencia se cultiva y se estimula con la lectura en todas las áreas de conocimiento, mientras más lecturas se realicen, el niño podrá romper las barreras de la incompreensión y transitar a la comprensión por deducción o por procesos de relación directa o inducida; en este orden de ideas es fundamental tener presente que el trabajo regular sobre la lectura y la ayuda para plasmar las ideas que suscite esta práctica, motivan a los niños a continuar leyendo, convirtiéndose en un hábito que incidirá en el desarrollo de otras competencias cognitivas propias de contextos lógicos o exactos; es decir, la lectura pernea todo el conocimiento. (De Ramírez, 2000, p. 149).

## **Estructura Metodológica**

---

### **Tipo de Investigación**

La investigación es de tipo descriptiva y analítica, tomando en consideración que la población objeto de estudio está constituida por 12 niños, los cuales desarrollarán una serie de actividades estratégicas para incentivar la lectura y estimular la imaginación; dicho comportamiento amerita una descripción basada en el desempeño de los niños, de sus reacciones, ocurrencias, expresiones, intervenciones y participación en cada una de las fases del estudio en curso.

La descripción exige del investigador la experiencia minuciosa en función de lo que observa para no desechar ningún elemento de la realidad pedagógica que está observando, ya que cada elemento de la descripción es repercutivo en el análisis; es decir, un análisis integral a nivel pedagógico es dependiente de la acorde descripción que se haga de los niños en la asimilación y respuesta de las orientaciones que recibirá por parte de las dos investigadoras a cargo de la planeación y ejecución del trabajo de campo. El trabajo de campo en este sentido se moverá indiscutiblemente entre descripción y análisis, asegurando la producción de textos literarios a partir de la creatividad emanada de por cada uno de los 12 niños participantes. (Hernández, Fernández y Baptista; 2010, p. 16)

### **Enfoque de la Investigación**

Toda investigación puede desarrollarse por varias miradas, algunos investigadores optan por contemplar un enfoque cualitativo, otros por el enfoque cuantitativo, y en casos particulares, se opta por un enfoque mixto; todo dependerá de la naturaleza analítica con que se pretenda asumir el problema de estudio o la intencionalidad enmarcada en los objetivos para llevar el trabajo de campo. En nuestro caso nuestra investigación la planteamos con un enfoque cualitativo, donde el objeto de estudio son las cualidades de los niños en lo

concerniente a la producción de textos desde su imaginación, la interacción con el cuento, y las relaciones intersubjetivas que se dan con las dos investigadoras, líderes del trabajo de campo.

Nuestra investigación se lleva al enfoque cualitativo debido que nos interesa conocer las concepciones y percepciones que pueden tener los involucrados de la investigación, los cuales de forma sumativa no solamente constituye a los niños, sino también a los padres que se van a involucrar en el proceso mediante los objetivos trazados, de los cual se deriva la participación de los padres, hecho que ameritara un tratamiento cualitativo de esas interacciones, de los estudiantes con los padres, de los padres hacia los estudiantes, de la maestra con los niños y padres, y de estos con la maestra.

Es importante en las investigaciones de corte cualitativo, trabajar con grupos definidos, delimitados, tipificados e identificados para lograr una mayor cualificación analítica, porque de ese modo se puede precisar de forma sistemática el comportamiento y reacción que las estrategias pedagógicas puedan ejercer en cada uno de los sujetos de estudio; en estos procesos influyen los conocimientos previos adquiridos por los investigadores, ya que esto agudiza la observación y el seguimiento de la construcción de pensamiento creativo conectado con el ámbito literario. (Gómez, Flores y Jiménez, 1999, p.3) .

### **Método de Investigación**

Nuestra investigación es deductiva ya que se aborda el problema de estudio desde lo universal hacia lo local, esto permite conocer cómo ha sido el abordaje de la problemática, fuera de la geografía nacional y de la geografía local, favoreciendo una lectura de nuestro estudio en distintas escalas, y posibilitando una deducción de lo recurrente de este tipo de investigaciones, de su importancia y de su incidencia dentro del contexto que se está abordando como lo es el Hogar de Bienestar del Municipio de Floridablanca. Este método contribuye a que la investigación tenga otras miradas que permitan validar que la creatividad y la posibilidad de crear textos literarios por parte de los niños, con la ayuda de las maestras es una tendencia en países con altos índices de lectura como lo es España, y a partir de esas realidades se valida la investigación mediante proceso deductivo de la realidad. (Moguel, 2015, p.30).

### **Técnica e Instrumentos**

En la investigación cualitativa una de las técnicas preponderantes es la observación en sus distintas modalidades, entre las cuales destacan, estructurada, dirigida, no dirigida, especializada y directa. En nuestro caso, cada una busca mantener un constante monitoreo del desarrollo de la investigación. Según ésta sea de forma sistemática o no, podrá clasificarse en: Aleatoria, presencial o de participación intermitente mediante la colaboración en la observación por parte de un especialista externo. (Sampieri, Collado y Lucio, 2008, p.409). En el caso del presente estudio se recurrirá a la observación directa, debido a la vinculación de las investigadoras con el proceso, el cual amerita una participación activa en la ejecución de las actividades, dándose una relación directa entre observación y descripción, para que haya una descripción apegada a la realidad de lo que vaya a acontecer.

Los instrumentos en la investigación cualitativa son diversos y pueden ser adecuables a distintas realidades problemáticas; entre los instrumentos destacan los diarios de campo, los cuestionarios para entrevistas estructuradas, semi estructuradas y abiertas, las encuestas, las escalas. Los instrumentos son medios para obtener información, datos, cifras o elementos que pueden ser tratados analíticamente para lograr interpretar una realidad asumida a partir de lo teórico y confrontada en la práctica, en este estudio se utilizará un diario de campo e instrumentos de evaluación diagnóstica. (Sampieri, Collado y Lucio, 2008, p.418).

## Estrategias para la Producción Oral de Textos Narrativos Basados en el Recurso Literario del cuento, en niños de 3 a 5 años de edad

Pablo Lleral Lara Calderón, José Vicente Portilla Martínez, Ruth Elena Cordero Rodríguez, Andrea Juliana Rueda Salazar, José Misael Hernández Ardila.  
Estrategias para la producción oral de textos narrativos basados en el recurso literario del cuento



### Licenciatura en Pedagogía Infantil

**Estrategias para la Producción Oral de Textos Narrativos basados en el Recurso Literario del Cuento, en niños de 3 a 5 años de edad, con apoyo del docente en el proceso de redacción a partir de su imaginación en un Hogar de Bienestar Familiar en Floridablanca, Santander.**

#### Estrategia 1

Taller a Padres de Familia

**Fecha:** Marzo de 2019 **Duración:** 2 horas

#### Objetivo:

Determinar el nivel de interés y el grado de comprensión de los padres de familia en actividades encaminadas a la producción oral de textos narrativos entre los niños del Hogar de Bienestar.

#### Criterios:

Habilidades narrativas, Imaginación y Creatividad

#### Fase 1: Inicio

La actividad inicia con un saludo. Tras el saludo entre compañeros y entre padres de familia, se entona una canción y se hace una oración. Se invita a los niños a pasar al jardín donde está dispuesto un escenario para iniciar con el desarrollo de la obra "El Renacuajo Paseador" de Rafael Pombo, preparada con anticipación por los niños del Hogar de Bienestar para sus padres.

#### Fase 2: Desarrollo

La actividad inicia con una presentación por parte de las docentes que incluye un preámbulo de lo que verán en el dramatizado, una pequeña reseña de la vida del escritor y autor del cuento con que se va a trabajar, destacando la importancia de su participación en el mundo literario infantil y la manera como se hará un homenaje a su obra a través de las diversas actividades en las que ellos y sus hijos serán pieza clave con su contribución.

Acto seguido, se da inicio a la dramatización del cuento. Cada padre de familia recibirá una copia del cuento El Renacuajo Paseador para que vayan siguiendo la lectura. Las docentes irán narrando la historia y los niños, disfrazados como los personajes de la historia, hacen su aparición. El texto o diálogo de los personajes no será repetido de memoria, ya que los niños han construido su propio libreto basados en sus ideas de lo que deberían decir los protagonistas del cuento.

Una vez concluida la presentación del dramatizado, se dispone a invitar a los padres de familia a que tomen algunos accesorios de la escenografía, con el fin de que caractericen a algún personaje del cuento y que les cuenten a sus hijos quiénes son, por qué actuaron de la forma en que lo hicieron en la versión original, a manera de cuento.

Finalmente, mientras los niños juegan con los materiales didácticos que las docentes tienen dispuestos en el jardín (loterías, rompecabezas, peluches entre otros), se hace entrega a los padres de familia de una hoja con ocho preguntas que tienen como propósito que las docentes puedan hacer un sondeo sobre el interés lector que tienen ellos en cuentos infantiles, sobre el interés que tienen de implementar hábitos de lectura en casa y sobre la disposición que tienen para participar en actividades relacionadas con la producción de textos literarios en el Hogar de Bienestar, basados en la imaginación y creatividad de sus hijos.

Las preguntas que deben responder son las siguientes:

¿Demostró interés por la lectura de cuentos infantiles durante su niñez?

¿A qué edad empezó a leer cuentos infantiles?

¿Con qué frecuencia leía esta clase de historias?

¿Suele leerle a su hijo/a cuentos infantiles?

Si la respuesta es SI, ¿con qué frecuencia lo hace?

¿Siente más preferencia por narrarle usted mismo las historias que por leerlas?

Cuando su hijo/a crea una historia, ¿lo/a felicita por demostrar que es creativo/a y que tiene mucha imaginación?

¿Le gustaría participar con su hijo/a en actividades relacionadas con la lectura y narración de cuentos infantiles en el Hogar de Bienestar?

### Fase 3: Cierre

Para dar fin a la actividad, las docentes los animan a escuchar la canción “El Renacuajo Paseador” interpretada por la artista colombiana Andrea Echeverri, y que hace parte del proyecto El libro mágico de Pombo, producido por el samario Carlos Vives. Primero, la cantan los niños simulando los movimientos que hacen naturalmente los animales protagonistas de la historia y luego se invita a los padres a tratar de imitarlos. El objetivo propuesto, en el caso de los pequeños, es estimular la motricidad gruesa y expresión corporal, ayudándolos a cambiar de posición y a moverse de forma coordinada junto con sus compañeros; y en el caso de los padres, se buscó que se afiancen los lazos de unidad entre ellos y sus hijos, que los niños los vean haciendo actividades que no se espera sean propias de un adulto y que los niños disfruten de compartir con sus padres en un ambiente un poco fuera de lo convencional.

Se anima a los padres a contarles una historia o leerles en casa uno de los cuentos de Rafael Pombo que van a ser trabajados en el Hogar de Bienestar (“Simón, el Bobito” y “La Pobre Viejecita”), para que los niños y ellos mismos se familiaricen con la historia, facilitando la retención y recordación de la misma a la hora de trabajar basados en ellas. Se encomia a los pequeños por su participación y buen comportamiento durante la actividad y se procede a hacer entrega de un refrigerio.

### Instrumento de evaluación:

Diario de campo

## Licenciatura en Pedagogía Infantil

### Producción Oral de Textos Narrativos basados en el Recurso Literario del Cuento, en niños de 3 a 5 años de edad, con apoyo del docente en el proceso de redacción a partir de su imaginación en un Hogar de Bienestar Familiar en Floridablanca, Santander.

#### Estrategia 2

Sesión de títeres con el cuento “Simón, el Bobito”

**Fecha:** Marzo de 2019 **Duración:** 2 horas

#### Objetivo:

Reforzar el desarrollo de la motricidad fina y gruesa de los niños a través de la fabricación de títeres alusivos al cuento “Simón, el Bobito” y reforzar la idea de la importancia del trato igualitario y la inclusión de personas diferentes a nosotros en la sociedad.

#### Criterios:

Habilidades narrativas, Habilidades manuales, Imaginación y Creatividad

#### Fase 1: Inicio

La actividad inicia con un saludo. Tras el saludo entre compañeros y las docentes se entona una canción y se hace una oración. Se invita a los niños a pasar al jardín donde están dispuestas mesitas con materiales (tales como medias usadas, bolsas de papel, ojos locos, tijeras que las docentes se encargarán de manipular, pegamento, lana, hilo, entre otros) para que los niños fabriquen sus propios títeres. Se les explica con qué fin aparecen estos elementos en las mesitas y en qué momento van a poder empezar a utilizarlos (esto es, al final de la lectura del cuento “Simón, el Bobito”).

#### Fase 2: Desarrollo

La actividad comienza a desarrollarse con la presentación del cuento “Simón, el Bobito”. Para este fin, las docentes les presentan a los niños fichas didácticas con imágenes que van recreando las situaciones descritas en cada uno de los versos de los que está compuesta la historia. Debido a que el cuento escrito por Rafael Pombo tiene algunas palabras que los niños desconocen, las docentes, tras leer la palabra, explican el significado de la misma en un lenguaje comprensible para ellos. Para reforzar el significado de las palabras nuevas, se crearon fichas con la palabra y el nuevo significado, acompañadas de un dibujo que les facilitará a los niños la recordación de las mismas.

Tras la lectura del cuento, se hace una socialización de la historia, donde se van identificando al personaje principal, a los personajes secundarios y a los diferentes oficios que realiza Simón a través del cuento (pescador, granjero, cazador de aves, etc.). Luego, se pide a los niños que reconstruyan la historia, donde a Simón no le salgan las cosas mal y donde las personas se sorprendan por su habilidad para encontrar soluciones a los problemas que pueden llegar a enfrentar.

Adicionalmente, se pide a los niños que identifiquen las actitudes que demostraron rechazo de las personas hacia el protagonista y que determinen si fueron correctas o no. Además, se les anima a demostrar tolerancia, respeto y amabilidad hacia todo tipo de personas, especialmente en aquellos casos en que puedan parecernos algo diferente.

Una vez finalizada la actividad de lectura y socialización, se invita a los niños a ocupar las mesitas que tienen los materiales de trabajo, explicando que cada uno, de acuerdo a lo que se leyó en el cuento, debe escoger un personaje para realizar un títere del mismo. Este títere se utilizará en la actividad final que consistirá en una obra teatral.

Si bien los niños utilizarán su creatividad e imaginación para hacer el títere, la actividad será completamente supervisada por las docentes, ya que hay elementos dentro del kit de materiales que no deben ser manipulados por los pequeños.

### Fase 3: Cierre

Para dar fin a la actividad, las docentes los animan a escuchar “Simón el Bobito”, canción interpretada por Santiago Cruz, y que hace parte del trabajo El libro mágico de Pombo, proyecto creado por el artista colombiano Carlos Vives.

El principal objetivo de esta actividad para el cierre consiste en ayudarlos a tener una mayor recordación de la historia al escucharla convertida en canción y en ritmos que los invitan a moverse, a no quedarse sentados, y a hacer un derroche de energía propio de los niños de esas edades. El aprendizaje será más eficaz en la medida en que se combinen diferentes métodos para lograrlo, como el baile, la pintura, las manualidades y la apreciación musical.

Se felicita a los pequeños por su buena participación y buen comportamiento durante la actividad, recordándoles que sus trabajos en esta actividad serán utilizados y expuestos en la obra teatral de conclusión. Se procede a hacer entrega de un refrigerio.

#### Instrumento de evaluación:

Diario de campo

## Licenciatura en Pedagogía Infantil

### Estrategias para la Producción Oral de Textos Narrativos basados en el Recurso Literario del Cuento, en niños de 3 a 5 años de edad, con apoyo del docente en el proceso de redacción a partir de su imaginación en un Hogar de Bienestar Familiar en Floridablanca, Santander.

#### Estrategia 3

Día de cine con “La Pobre Viejecita”

**Fecha:** Abril de 2019 **Duración:** 2 horas

#### Objetivo:

Fomentar a través de la lectura y visualización de una historia infantil actitudes equilibradas en cuanto a los bienes materiales y al buen hábito de compartir con otros

#### Criterios:

Habilidades narrativas, Imaginación y Creatividad

#### Fase 1: Inicio

La actividad inicia con un saludo. Tras el saludo entre compañeros y las docentes, vestidas como viejecitas, se entona una canción y se hace una oración. Se invita a los niños a pasar al salón donde se proyectará la película “La Pobre Viejecita”, basada en el cuento escrito por el colombiano Rafael Pombo.

#### Fase 2: Desarrollo

La actividad comienza a desarrollarse con la proyección de la película. Una vez finalizada, las docentes hacen una socialización de la historia y para eso les piden a los niños que cuenten en sus palabras de qué se trata la historia, quién es la protagonista, que determinen si la viejecita en realidad era pobre teniendo en cuenta las cosas que poseía y las que según ella le hacían falta.

Adicionalmente, se pide a los niños que identifiquen si la actitud quejumbrosa de la protagonista era correcta y justificada o si por el contrario debería aprender a vivir tranquila y conforme con las cosas que poseía. Luego se pide a los niños que cambien el final de la historia, animándolos a tomar el rol de la viejecita, compartiendo las cosas que poseía con otros y sintiéndose realmente feliz por hacerlo.

Una vez finalizada la socialización de lectura, se invita a los niños a ocupar las mesitas de trabajo y se les hace entrega de copias con imágenes de los bienes de “La Pobre Viejecita”, tales como una gran casa, alimentos, zapatos de diferentes clases, entre otros. Se les entrega materiales para que decoren las imágenes y para que las colorean o pinten a su gusto. Se les explica que sus trabajos harán parte de un gran mural que se exhibirá en la actividad final que consistirá en una obra teatral en compañía de sus padres.

Posteriormente, se pide a los niños que regresen al jardín, donde encontrarán accesorios para que puedan disfrazarse como viejecitos además de juguetes de cosas que aparecían en la historia. Se pide a un grupo de cuatro niños que tomen todos los juguetes y no los compartan con los demás compañeros y que pidan aún más, quejándose de los pocos que tienen. A continuación, se pide a otro grupo diferente, compuesto por el resto de los niños que haga todo lo contrario, que tomen los juguetes y los compartan con sus compañeros y que demuestren cuán felices pueden ser al dar a otros de lo que tienen. Una vez hecho esto, se les pide a los niños que determinen cuál de las dos actitudes es la mejor, cuál los hace sentir más cómodos y felices y la razón por la cual se sienten así.

#### Fase 3: Cierre

Para dar fin a la actividad, las docentes los animan a escuchar “La Pobre Viejecita”, canción interpretada por Carlos Vives, y que hace parte del trabajo El libro mágico de Pombo, proyecto creado por el mismo artista.

El principal objetivo de esta actividad para el cierre, como lo ha sido en las actividades anteriores, consiste en ayudarlos a tener una mayor recordación de la historia al escucharla convertida en canción y en ritmos que los invitan a moverse, a no quedarse sentados, y a hacer un derroche de energía propio de los niños de esas edades. Además, en tono de broma, se les dice que la actividad física es importante para no terminar como la viejecita del cuento, “encorvada como un tres”.

El aprendizaje será más eficaz en la medida en que los pequeños puedan combinar diferentes disciplinas como el baile, la pintura, las manualidades y la música.

Se felicita a los pequeños por su buena participación y buen comportamiento durante la actividad, recordándoles que sus trabajos en esta actividad serán utilizados y expuestos en la obra teatral de conclusión. Se procede a hacer un compartir de algunas golosinas y de un refrigerio balanceado.

**Instrumento de evaluación:**

Diario de campo

**Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Estrategias para la Producción Oral de Textos Narrativos basados en el Recurso Literario del Cuento, en niños de 3 a 5 años de edad, con apoyo del docente en el proceso de redacción a partir de su imaginación en un Hogar de Bienestar Familiar en Floridablanca, Santander.**

**Estrategia 4**

Obra teatral y musical “El libro mágico de Pombo”

**Fecha:** Abril de 2019 **Duración:** 2 horas

**Objetivo:**

Representar a través de una obra teatral los conocimientos adquiridos previamente sobre la obra del autor colombiano Rafael Pombo y su consecutiva adaptación por parte de los niños del Hogar de Bienestar.

**Criterios:**

Habilidades narrativas, Imaginación y Creatividad

**Fase 1: Inicio**

La actividad inicia con el saludo de bienvenida a los niños y a los padres de familia. Tras el saludo inicial se hace una oración. A continuación, las docentes proceden a explicar en qué consistirá la actividad y de qué forma los padres de familia también tendrán participación y acompañarán a sus hijos.

**Fase 2: Desarrollo**

La actividad comienza pidiendo a los padres de familia que pasen al jardín donde se van a encontrar con un gran telón dispuesto para hacer la representación dramática de los tres cuentos de Rafael Pombo trabajados en las actividades anteriores.

Adicionalmente, se invita a los padres de familia a que observen el mural creado con los trabajos de sus pequeños tras las actividades de reconocimiento de los cuentos, tales como dibujos, pinturas, imágenes decoradas y títeres. El mural también contiene un registro fotográfico de los niños representando a su manera una nueva versión de los cuentos y caracterizados con los disfraces que lograron improvisar utilizando los elementos facilitados por las docentes.

Mientras los padres hacen una observación detallada de los trabajos de sus hijos, las docentes se encargan de ayudar a los pequeños a ponerse los disfraces para la obra teatral. No todos los niños se vestirán como los personajes principales de los tres cuentos (El Renacuajo Paseador, Simón el Bobito y La pobre Viejecita). Algunos se caracterizarán como algunos personajes secundarios o como el caso de “La Pobre Viejecita”, llevarán objetos alusivos a la historia.

Una vez listo todo tras bambalinas, las docentes salen y hacen la presentación de la obra “El libro mágico de Pombo” redescubierta a través de los ojos de sus pequeños hijos. Antes de iniciar el primer acto, se le entrega a cada padre de familia una copia de cada uno de los cuentos para que sigan la historia, pero también para que, en medio de la obra, escogidos previamente, algunos padres hagan el papel de narrador.

La obra inicia con la versión musical de “El Renacuajo Paseador”, y los niños disfrazados como los personajes del cuento, los amigos de Rin Rin, aparecen a medida que la canción los va nombrando, y a su manera, sin un libreto previo, recrean los diálogos del cuento.

Tras los aplausos por la participación de los pequeños en este cuento, las docentes anuncian la presentación del segundo acto, para el cual piden a cuatro padres de familia que tomen turnos y lean en voz alta la historia de “Simón, el Bobito”, mientras los niños, utilizando los títeres que habían creado en la Actividad 2, dramatizan el cuento a la par con la lectura. Tras esta actividad, se pide a los padres de familia que sean ellos quienes expresen su opinión con respecto a la importancia de ser incluyentes y no discriminar a las personas que son diferentes a nosotros.

El tercer acto de esta obra musical y teatral, inicia con una de las docentes diciendo: “Érase una pobre viejecita”. A continuación, se escucha la canción interpretada por Carlos Vives y algunas niñas vestidas como la protagonista de la historia hacen su aparición caminando jorobadas como una ancianita, mientras sus demás compañeritos salen mostrando todas las cosas que la “pobre” mujer poseía. Los niños caminan alrededor de las viejecitas moviendo los objetos y cantando la canción. Los padres de familia felicitan a sus hijos con aplausos.

**Fase 3: Cierre**

Para dar fin a la actividad, las docentes agradecen a los padres de familia su presencia y participación en esta obra musical, pero también su acompañamiento desde casa reforzando la lectura de los cuentos de Pombo, lo que permitió que los niños tuvieran una mejor recordación de los mismos.

Las docentes felicitan a los pequeños por su esfuerzo y por su excelente comportamiento en la actividad, pero sobre todo por la participación activa por parte de todos, pues para la obra se pudo contar con la presencia del número pleno de ellos.

La actividad finaliza con un refrigerio aportado por los padres de familia y la entrega de un detalle que cada uno había comprado para sus hijos como reconocimiento por sus trabajos.

**Instrumento de evaluación:**  
Diario de campo

## Conclusiones

Las distintas estrategias desarrolladas regentaron la participación constante de los niños, desde su interacción dialógica, poniendo de manifiesto la potencialidad creativa de los niños, su energía, la infinita imaginación, generándose un grado de concienciación por parte de los padres durante el proceso, comprendiendo que sus hijos quieren que les lean cuentos e historias para ellos no solamente escuchar y deleitarse, sino también para que ellos puedan manifestar lo que piensan e imaginan, poder jugar e interpretar los personajes, afianzando los nexos familiares, a nivel emocional, y de la funcionalidad de la comunicación asertiva dentro de la dinámica del núcleo familiar, haciéndose un uso de la palabra interesante en la que se produce un diálogo por producción, transferencia, simulación, repetitividad y creación de nuevas interpretaciones lingüísticas moderadas. ©

---

**Pablo Lleral Lara Calderón.** Con estudios en Historia y Educación, Licenciado en Historia, Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales, Magister en Historia de Venezuela, Doctor en Ciencias Humanas. Catedrático universitario, humanista, investigador del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, investigador adscrito al Centro de Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, investigador acreditado en Minciencia, Fundador del Archivo de Historia Oral del Municipio Santos Marquina- Venezuela, investigador colaborador del Museo de la Cultura Oral Andina, autor de artículos de educación, psicología, historia, oralidad, ecología, organización empresarial, autor de capítulo editorial CIMTED, coautor del libro Los Nevados Cuenta su historia, autor del libro titulado; Sociedades Áridas: la Virtud de Enseñar y Aprender en Tiempos Postmodernos..

**José Vicente Portilla Martínez.** Profesor del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Departamento de Santander-Bucaramanga. Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Naturales y educación ambiental. Especialista en Administración de la Informática. Magister en gestión de la informática para la educación - UDES. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNMIMINUTO, Bucaramanga, Santander, Colombia. miembro del grupo de investigación GIDTI y del semillero de RAICES de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Líder de proyectos entre los que destacan: Estudio de adaptación de variedades de tabaco rubio en la finca Cataluña del municipio de Bochalema N.S, 1990; Caracterización de residuos sólidos domiciliarios en el municipio de El Playón, Santander, 2006 y Estudio de impacto ambiental de los residuos sólidos en el municipio de Tona, Santander, 2001.

**Ruth Elena Cordero Rodríguez.** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, experiencia por más de 7 años en el programa de educación y atención de la Primera Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Colombiano, especialista en la creación de materiales didácticos con materiales reutilizables y reciclados, tallerista de lectura familiar y comunitaria, Docente de la Fundación Colegio Las Américas.

**Andrea Juliana Rueda Salazar.** Licenciada en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, experiencia por más de 7 años en el programa de educación y atención de la Primera Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Colombiano, especialista en la creación de materiales didácticos con materiales reutilizables y reciclados, tallerista de lectura familiar y comunitaria.

**José Misael Hernández Ardila.** Con estudios en Economía y Mercadeo, Economista (Universidad Cooperativa de Colombia); Especialista en Gerencia de Mercadeo (Universidad de La Salle); Maestrante en la Carrera de Paz, Desarrollo y Ciudadanía (Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO). Catedrático universitario, humanista, líder de investigación situada del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO; investigador acreditado en Colciencias; Coautor en artículos científicos, emprendimiento e Innovación y educación; tutor y director metodológico, además de evaluador y calificador de proyectos de investigación.

---

## Referencias Bibliográficas

- Arias, Fidas G. *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. edición. Fidas G. Arias Odón: 2012.
- Cemades Ramírez, Inmaculada. *Desarrollo De La Creatividad En La Educación Infantil*. 2008
- Colmenares García Carmen. (1985). La evaluación de la creatividad en alumnos de magisterio. *Tabanque: Revista pedagógica*, (1), 78-96
- De Ramírez Aguirre, Rubiela. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4 (11), 147-150.
- De Ramírez, Rubiela Aguirre. Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 2000, vol. 4, no 11, p. 147-150.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, and Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. (2010).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Definiciones de los enfoques cualitativo y cuantitativo, similitudes y diferencias. R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la investigación*, 16-17.
- Madamas, María José. *Beneficios de la Lectura en la Primera Infancia*. 2015. Rocero
- Moguel, Ernesto A. Rodríguez. *Metodología de la Investigación*. Univ. J. Autónoma de Tabasco, 2005.
- Pradelli, Ángela. (2013). *El sentido de la lectura*. Grupo Planeta Spain
- Ramírez Noreña, C. A. *La Lectura en la Primera Infancia*. (2013)
- Reyes, Yolanda. *La Lectura en la Primera Infancia*. 2005



# Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares

*Approaches for violence prevention programs in school adolescents*

**Garrido-Albornoz, Nelson José**

Código ORCID: 0000-0003-0706-0463

[garridonelson75@gmail.com](mailto:garridonelson75@gmail.com)

Teléfono de contacto: + 58 426 7781958

Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas “Héctor Febres Cordero”

Escuela de Criminología

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

Universidad de los Andes

Mérida estado Mérida. Venezuela



Fecha de recepción: 30/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/08/2020

Fecha de aprobación: 12/09/2020

## Resumen

La violencia juvenil, las formas en que esta se ejecuta, a veces como delitos, las víctimas y el costo social de la misma indican que se está frente a un problema social. En Venezuela, diferentes iniciativas públicas han intentado atender esta situación pero sin que se evidencie un fundamento teórico claro. El recorrido bibliográfico realizado demuestra que existen varios planteamientos que han abordado algunos factores asociados a la violencia en adolescentes. Este estudio recopila las primeras aproximaciones teóricas que existen sobre el tema sugiriendo, al final, que una propuesta que ayude a la intervención criminológica preventiva hacia esta población, podría conciliar también variables de la Teoría de la Acción Situacional y otras como la empatía y la desconexión moral.

**Palabras claves:** Prevención, violencia, adolescentes escolares, teoría de la acción situacional, empatía, desconexión moral.

## Abstract

Youth violence, the ways in which it is carried out, sometimes as crimes, the victims and the social cost of it indicate that we are facing a social problem. In Venezuela, different public initiatives have tried to attack this situation, but without showing a clear theoretical basis. The bibliographic review carried out shows that there are several approaches that have considered some factors associated with violence in adolescents. This study compiles the first theoretical approaches that exist on the subject suggesting, in the end, that a proposal that helps preventive criminological intervention towards this population could also reconcile variables from the Situational Action Theory and others such as empathy and moral disconnection theory.

**Keywords:** Prevention, violence, school adolescents, theory of situational action, empathy, moral disconnection.

Author's translation.

## Introducción

---

La violencia es un fenómeno que tiene diferentes conceptos, aristas y suele caracterizarse de diversas maneras. Autores como Semelin (1983), Trujillo (2009) y Morillo (2014), entre otros, han indicado que la violencia no posee una sola definición sino que, al contrario, la literatura registra diversos conceptos para definirla y diferentes teorías para explicarla.

Trujillo (2009), advertía que cuando alguien habla de la violencia hay que preguntarse, en primer lugar, qué entiende por la misma. La autora citada, realizó una aproximación teórica al concepto de la violencia fundamentándose en estudios realizados en más de 20 años de lecturas hechas en diferentes trabajos realizadas por polemólogos, criminólogos, sociólogos, antropólogos, psicólogos y filósofos.

Esto último coloca a la violencia sobre dos aspectos inherentes a ella misma: uno, la violencia se presenta con diversas caras o rostros; dos, todas sus expresiones requieren de un motivo y un lugar, para poder aprenderse, desarrollarse y materializarse. Wikström y Treiber (2010) señalaron que a lo que se debe prestar atención es que estas son subcategorías, al igual que el delito, del incumplimiento de las reglas morales.

Ahora, la presente investigación entiende por violencia (de adolescentes) aquellos comportamientos exteriorizados por adolescentes (entre los 14 y 17 años de edad), que bien puede estar tipificados como delictivos o no (conducta antisocial), que incluye a la agresión (como una de sus modalidades) y la violencia expresiva (para perjudicar a otro) e instrumental (medio para alcanzar un objetivo). Esta que asume las modalidades de violencia física y psicológica en la cual el sujeto busca generar daño y/o sufrimiento al(os) otro(s), bien como hábito o como elección racional motivada y ante una determinada situación.

Ahora, la violencia en general, se puede presentar a través de diferentes modalidades y una de ellas, en la que se presenta con mayor confiabilidad, al menos en cifras, es en los homicidios. Muggah y Aguirre (2018) señalaron que el promedio de homicidios en Latinoamérica era de, al menos, 60 por cada 100.000 habitantes todo esto en ausencia de políticas públicas (de seguridad ciudadana e intervención), planificadas, permanentes y con fundamento teórico.

Adicionalmente, afirmaba Jaitma (2017) que, en América Latina, la violencia delictiva había costado, directamente en 2016, en promedio, el 3% del Producto Interno Bruto (PIB) de toda la región. El monto, evaluado en dinero, alcanzaba los 236.000 millones de dólares que se distribuían de la siguiente manera: 42% correspondía al gasto público (inversión similar a la de todo el Reino Unido), en tanto que el 37% era de gastos privados y 21% era el costo social (hospitales, medicamentos, entre otros), es decir, estas cifras se dejaban de destinar a inversiones en áreas como la educación o la salud, entre otros.

Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Delincuencia y el Crimen Organizado (UNODC, 2019), Venezuela ha sido uno de los países que registraba una de las tasas más altas de homicidios en América Latina. El ente citado señaló que en este país sucedieron, al menos en 2018, entre 57 y 60 homicidios por cada 100.000 habitantes, siendo la tasa más alta de Sudamérica y la tercera más alta de la región superada solo por países como El Salvador y Honduras.

Ahora, en el tema de adolescentes la violencia también presenta algunos datos en Venezuela. La organización Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP, 2017) señalaba que en Venezuela los adolescentes habrían cometido, para 2016, un aproximado de 1.969 delitos, siendo los más comunes: robo, homicidios y porte ilícito de armas y, como es visible, el uso de la violencia era el común denominador de estas modalidades delictivas.

Cualitativamente también se presentaron casos llamativos, por ejemplo, para Enero de 2020 en la ciudad de Mérida (Venezuela), sucedió un hecho en el que un adolescente apuñaló más de 50 veces a una niña de 9 años de edad, después de intentar violarla. En otro caso, un grupo de adolescentes asesinó a otra de 16 años y, luego la quemaron estando aún viva.

Desde la criminología, parte de los modelos explicativos para este y otros tipos de violencia y conducta delictiva, se han desarrollado sobre tres corrientes (Garrido, Stangeland y Redondo: 2013; Valverde y O'malley: 2014). El primer corpus teórico ha explicado la violencia como consecuencia de factores individuales (motivación, falta de autocontrol, género, características neurobiológicas, entre otros); la segunda vertiente, señalaba que eran los factores sociales como la desigualdad, la desorganización social, entre otros, los que desencadenaban diferentes tipos de violencia. Finalmente, la tercera propuesta considera que, tanto los factores individuales como sociales, son necesarios para que se materialice la violencia y/o el delito, v.g. Teoría de la Asociación Diferencial de Sutherland (1949); el enfoque situacional planteado de LaFree y Birkbeck (1993), o la Teoría de la Acción Situacional (TAS) de Wikström (2007).

En otro sentido, la prevención de la violencia, y más desde los ámbitos escolares venezolanos, se ha presentado como un terreno acotado, en el que han existido sugerencias muy generales para lograr esta meta. Además de ello, estas ideas no han sido consideradas dentro del currículo escolar dejando en manos del docente el problema en si.

En Venezuela las características de la violencia delictiva, han motivado una serie de acciones -y reacciones- por parte del Estado, quien ha impulsado diversas medidas para tratar de disminuir y neutralizar el fenómeno en sus diferentes manifestaciones, (incluyendo esta de la violencia perpetrada por adolescentes). Así, al menos desde el año 2008, se han observado diferentes iniciativas entre las cuales se encontraban: a) La Gran Misión A Toda Vida Venezuela, b) La Comisión Nacional para la Reforma Policial, c) Plan de cuadrantes policiales, d), reformas jurídico penales, por ejemplo del Código Penal Venezolano (CPV, 2012) y de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015), entre otras.

Estas iniciativas se han caracterizado, entre otras cosas, por no se desarrollarse como estaban planteadas, declinando en el tiempo y no mostrar evaluación alguna, al menos pública, de su desarrollo. A estas iniciativas "macro" del gobierno venezolano se han sumado otras estrategias que, desde entes como Prevención del Delito y la Oficina Nacional Antidrogas se impulsaron, sin embargo, el aporte a la prevención de la violencia de los adolescentes, tampoco ha sido claramente establecida en indicadores.

Birkbeck (1982), Garrido (2008) y Garrido, Marcano y Terán (2015), habrían señalado, en diferentes espacios de tiempo, como en Venezuela la política criminal preventiva era esporádica, desorganizada, sin efectos visibles y sin sustento teórico, como también afirmaba Sherman (2010). En este sentido, el sustento teórico de un(os) programa(s) sería el primer paso a materializar para luego poder desarrollar un programa de prevención de la violencia desde los espacios escolares.

Así, generalmente, en los espacios escolares le ha correspondido al profesor la tarea de educar integralmente al adolescente, con un cúmulo de diferentes herramientas pedagógicas que ha adquirido en su preparación académica. Pero, cuando este profesional se cruza, en la rutina diaria, con conductas, por parte de los adolescentes, inapropiadas o desajustadas (inclusive delictivas), suelen referirlas al psicopedagogo, pues el rol del docente, en muchos casos, está solo enfocado en el aprendizaje tradicional, como lo afirmara Gonzáles (2009).

Algunos autores como Farrington (1992) o Moffit (2018) han afirmado que la conducta violenta observada en el período de la adolescencia podría desaparecer al aumentar la edad. Sin embargo, estos mismos autores han encontrado también que existe una probabilidad de que en muchos casos la violencia se extienda, y aumente su nivel, más allá de la adolescencia, por lo que una estrategia de prevención bien orientada, con sustento teórico y desde los espacios escolares, es una opción importante que ha de desarrollarse evaluando cada contexto, pero existe en Venezuela algún estudio que fundamente teóricamente un programa de prevención de la violencia en adolescentes escolares? Admite otras explicaciones el fenómeno de la violencia adolescente en las escuelas?

## **La revisión bibliográfica como herramienta de apoyo**

El presente trabajo describe el resultado de una revisión bibliográfica realizada como antesala a una investigación de campo en Mérida, Venezuela. Se entiende por estudio descriptivo aquel que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2016, p.71). Este escrito plasma las conclusiones preliminares de un estudio doctoral sobre la prevención de la violencia en adolescentes escolares para el Estado Bolivariano de Mérida.

En primer lugar se describe exponen parte de los estudios que se han desarrollado en el Estado Bolivariano de Mérida, en los últimos diez años, bajo una metodología cuantitativa que mostraron la correlación de diferentes variables con la violencia en adolescentes. Luego, se mencionan estudios similares desarrollados y publicados fuera de este contexto sobre el tema en cuestión. Finalmente, se exponen tres enfoques teóricos que pudieran enriquecer una propuesta de cara a la prevención del fenómeno.

## **Resultados**

### **Estudios sobre la conducta antisocial en adolescentes del Estado Mérida**

El fenómeno de la violencia en adolescentes ha llamado la atención de muchos investigadores durante las últimas décadas, generando diversos estudios. Los datos recopilados sugieren que, al menos, en los últimos seis años, en el Estado Bolivariano de Mérida, se han desarrollado diferentes investigaciones que dan razón de variables asociadas a la conducta antisocial y la conducta delictiva, por parte de adolescentes estudiantes en esta entidad. Esta población, según el Instituto Nacional de Estadística (2015), es el 30% de la población total de la provincia, en tanto que más del 95% estudia en algún ente público o privado.

Inicialmente, se puede mencionar el trabajo de Rodríguez y Godoy (2013), quienes realizaron un análisis comparativo entre delincuentes, estudiantes de bachillerato y estudiantes universitarios, cuyo objetivo general fue el de contrastar las diferencias entre los niveles de autocontrol de estos tres grupos. La hipótesis a corroborar por Rodríguez y Godoy (2013) era que en sujetos privados de libertad existía un menor nivel de autocontrol con respecto a los dos grupos de estudiantes antes referidos (mirando la Teoría General del Delito de Gottfreson y Hirschi, 1990).

Los datos fueron recopilados utilizando la escala de bajo autocontrol de Grasmick, a la vez que se analizaron mediante la aplicación del Statistical Pacquage for Social Science (SPSS). Los resultados de esta investigación demostraron, entre otras cosas que: a) los penados eran más impulsivos, egocéntricos, preferían las tareas fáciles y las actividades físicas, presentaban mayor temperamento difícil y se autocontrolaban menos que los dos grupos de estudiantes; b) por su parte los estudiantes de bachillerato eran: más impulsivos, egoístas, preferían las tareas sencillas y el desarrollo de las actividades físicas en detrimento de las mentales en comparación con los estudiantes universitarios.

Finalmente, el estudio revelaba que los estudiantes universitarios presentaban un mayor nivel de autocontrol que los otros dos grupos comparados. Sugería este estudio que existía validez de los postulados de la Teoría General del Delito, según la cual a menor autocontrol mayor propensión al delito y/o a la conducta antisocial.

En otro estudio, Rodríguez y González (2013) realizaron una investigación sobre la agresión entre alumnos en planteles educativos y las variables que la explicaban. Esta investigación colocó a prueba un modelo causal, no recursivo de estructuras de covarianza, que buscó explicar los efectos directos e indirectos de ciertas variables vinculadas a la agresión entre escolares, estudiantes de educación primaria y secundaria de la Parroquia Osuna Rodríguez, de la ciudad de Mérida, Venezuela.

Los resultados encontrados, indicaron: una alta prevalencia de agresión en los planteles educativos pues 7 de cada 10 escolares habían victimizado alguna vez a otros compañeros de la institución, siendo la forma principal de agresión la burla y/o el uso de sobrenombres. Asimismo, casi la mitad de los encuestados habían agre-

dido físicamente a otros compañeros con golpes, patadas, empujones o mediante peleas. Sugerían Rodríguez y González (2013) que en el análisis de la agresión escolar los contextos de socialización (familia y amigos), tenían un papel importante.

Ahora, Morillo, en 2014, aplicó una encuesta a 2395 estudiantes de 7mo. 8vo. Y 9no. año en Caracas, Mérida, San Casimiro, Altigracia de Orituco y Lagunillas (Venezuela). En su trabajo de tesis doctoral, la autora mencionada, evaluó los factores derivados de la Teoría de la Asociación Diferencial (Sutherland, 1949), la Teoría del Control (Hirschi, 1969) y la teoría del autocontrol (Gottfredson y Hirschi, 1990), vinculados a la conducta antisocial.

En este estudio, parte de los resultados encontrados por Morillo (2014), mostraban resultados: a) las definiciones favorables aumentaban la probabilidad de participar en la conducta antisocial; b) eran factores de protección la escuela y la familia, c) el autocontrol inhibía la conducta antisocial; d) de cada diez estudiantes al menos uno admitió llevar a cabo alguna conducta antisocial violenta; e) de cada 10 estudiantes al menos dos habían consumido alcohol, o al menos un tipo de droga; f) los varones eran más propensos a la comisión de conductas antisociales; g) a mayor edad en los adolescentes había mayor probabilidad de conductas antisociales; h) A mayor grado de interés e involucramiento menor posibilidades de desarrollar una conducta antisocial; i) a mayor nivel socioeconómico mayor probabilidad de conducta antisocial y consumo de drogas, esto último a nivel individual.

En el estudio Morillo (2014) realizó dos recomendaciones de interés para el presente estudio: primero, sugería observar a la escuela como un espacio en el que podían desarrollarse diferentes estrategias para la prevención de conductas antisociales. Segundo, planteaba realizar investigaciones longitudinales para evaluar otras teorías o propuestas de intervención para la conducta antisocial.

En otra investigación Rodríguez y Birkbeck (2019) realizaron una prueba con adolescentes, estudiantes, sobre el proceso de percepción-elección mediante una encuesta factorial, trabajada desde la TAS. En este trabajo buscaron analizar cuantitativamente las respuestas de los jóvenes a situaciones hipotéticas en las que la agresión, en este caso física, era una posible alternativa de acción que dependería de la interacción específica entre la propensión al delito (moralidad y autocontrol) y la exposición a un escenario criminógeno cuyos niveles de provocación y vigilancia variaban sistemáticamente.

Para realizar todas estas tareas, Rodríguez y Birkbeck (2019) emularon la metodología utilizada por Wikström en 2002, en el desarrollo de la TAS, aplicando una encuesta factorial de viñetas (Rossi y Anderson, 1982) autoinforme, a un total de 529 estudiantes, adolescentes de 14 a 18 años. Los resultados de este trabajo fueron los siguientes: a) la probabilidad de responder violentamente variaban según los niveles de propensión al delito y las características del entorno; b) la probabilidad de elegir la agresión como alternativa de acción aumentaba a medida que se incrementan los niveles de propensión al delito; c) para los adolescentes con moderada propensión individual al delito, el escenario de “provocación” disparaba la agresión; d) para los jóvenes, con baja propensión individual, la probabilidad de responder agresivamente era mínima en un escenario con menos criminogeneidad; e) la alta propensión individual al delito era independiente de la situación y/o el contexto; f) eran predictores significativos de la propensión a la agresión las siguientes variables: la propensión al delito, la provocación (motivación) y la vigilancia; g) no siempre la provocación era más importante situacionalmente que el nivel de autocontrol. La baja propensión al delito variaba según el escenario (contrario a los postulados de la TAS).

### **Estudios sobre la conducta antisocial en adolescentes en algunas partes fuera de Venezuela**

Ahora, comparadamente se han revisado algunos trabajos desarrollados fuera del contexto venezolano, vinculados al tema objeto de estudio: estudiantes, adolescentes y violencia. En tal sentido, se han encontrado varias investigaciones destacadas que se resumen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1.** Estudios realizados fuera de Venezuela y sus resultados entorno a la violencia adolescente

Autor	Datos metodológicos	Resultados
Duke, Pettingell, McMorris, Borowsky (2010).	Trabajaron con 136.549 estudiantes de 6to., 9no. y 12do. Grado, que respondieron a la Encuesta de Estudiantes de Minnesota 2007. Estados Unidos.	1 de cada 4 jóvenes (28.9%) informaron haber tenido, al menos, una experiencia adversa en la infancia (víctima de la violencia en la escuela, consumo de drogas en su hogar, violencia intrafamiliar, violación o maltrato). A su vez, cada tipo de experiencia infantil adversa se asoció significativamente con la perpetración de violencia interpersonal entre adolescentes (delincuencia, intimidación, violencia física, violencia entre parejas, porte de armas en la propiedad escolar) y violencia autodirigida (comportamiento autoamulativo, ideación suicida e intento de suicidio). Para cada tipo adicional de evento adverso informado por los jóvenes, el riesgo de perpetración de violencia aumentaba de un 35% hasta un 144%.
Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira y Silva (2013)	Investigaron sobre el discurso de los jóvenes estudiantes (entre 14 y 17 años) para determinar cuál era la vivencia que tenían de la violencia desde diversos ámbitos.	Lo jóvenes que asistían a la misma escuela de Río Claro (Sao Paulo, Brasil), suponía un contexto en el que los jóvenes anulaban la capacidad identificadora de normas e instituciones, sin poder generar una estrategia eficaz de interacción, hipertrofiando su microcontexto social, en el que se imponía la acción al sentido, o en el que el sentido es la acción.
Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber (2011)	Hicieron una revisión sistemática completa y un metanálisis de los estudios que midieron el acoso escolar y las posteriores ofensas. Reino Unido.	El haber sido víctima de acoso escolar era un factor de riesgo fuerte y específico para ofender posteriormente. En consecuencia, sugerían el desarrollo de programas efectivos contra la intimidación desde los primeros años de vida del sujeto.
Gutiérrez (2018)	Búsqueda de la información en diferentes bases de datos que involucraran alumnos adolescentes, con textos completos, en inglés o español, y su fecha de publicación estuviera comprendida entre los años 2012 y 2017, seleccionando aquellas investigaciones que emplearan un diseño experimental.	La visión de las víctimas: alumnos tímidos, aislados y con escasa autoestima, que sentían un gran vacío o soledad. En cambio, los agresores: alumnos que eran aceptados socialmente con una visión negativa del entorno escolar, encontrando como una de las consecuencias más graves, el empleo de la violencia como medio para obtener beneficios. Los observadores, atendiendo a su papel, pudieran convertirse en cómplices, teniendo como consecuencia el desarrollo de escasas habilidades sociales o conductas relacionadas con la hostilidad. Mientras que, si adoptaban un papel más activo, serían de gran ayuda para la detección y detención de estos hechos.

**Fuente:** Elaboración propia.

Hasta acá las investigaciones han abordado, desde diferentes perspectivas y enfoques, el problema de la violencia en adolescentes en el estado Mérida, Venezuela. Sin embargo existen tres perspectivas teóricas que se vinculan en la criminología al problema de la violencia juvenil-adolescente.

Si bien Rodríguez y Birkbeck (2019) han sido los primeros en abordar el problema desde la perspectiva de la TAS, en adolescentes escolares del estado Mérida, en sus estudios no consideraron temas tales como la culpa o la vergüenza, por ejemplo, como factores asociados al juicio moral y el autocontrol. Tal vez, profundizar más en estos temas permitan apuntalar más los estudios desde esta perspectiva en esta población.

Luego, también se detalla que el problema no ha sido evaluado tampoco desde las perspectivas de la Teoría de la Empatía y la Teoría de la Desconexión Moral. Fuera de Venezuela si existen evaluaciones de esta naturaleza, como se observa a continuación.

Menesini et al. (2003) investigaron, en una muestra de estudiantes de secundaria de España e Italia, comparando agresores, con las víctimas y los testigos de situaciones de bullying, demostrando que existían en esta modalidad emociones asociadas a la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y desconexión moral (orgullo e indiferencia).

Los resultados de la investigación mencionada en el párrafo anterior, situaron a la desconexión moral mucho más próximas a los agresores de bullying y más distantes de las víctimas. Es decir, la desconexión fue una variable mayormente vinculada a los perpetradores de los ataques.

Similares conclusiones encontraron los estudios de Thornberg y Jungert (2013), Barchia y Bussey (2011) y Wachs (2012). No obstante, este último incluyó en su estudio la variable del ciberacoso, encontrando que los victimarios de estos presentan una mayor desconexión moral en la ejecución de estos actos que son considerados como violentos.

Paulino, Avilés y Da Fonseca Rosário (2016), realizaron un estudio en el que participaron, voluntariamente, 2600 adolescentes del noveno curso de la Enseñanza Fundamental Brasileña, estudiantes de escuelas públicas y particulares del Estado de São Paulo, cuya edad media era de 14 años.

Mediante un instrumento Ad hoc, Paulino, Avilés y Da Fonseca Rosário (2016) encontraron una relación entre desconexión moral y ejercer el papel de 'matón' y menor desconexión moral y ejercer el papel de defensor de la víctima. Adicionalmente, examinaron cómo la desconexión moral, la empatía y las creencias morales estaban relacionadas con las actitudes adoptadas frente al bullying.

Gini, Pozzoli y Hymel (2014), al igual que otros autores mencionados en los antecedentes de este trabajo, evaluaron la propuesta de esta teoría. Como dato llamativo de esa investigación encontraron que la desconexión moral pareciera asociarse a correlatos de un comportamiento agresivo continuo, es decir, tal y como lo señalaba Bandura (2002), este fenómeno ocurre no pocas veces en la vida de las personas.

Moya-Albiol (2017), asume que para estudiar la violencia hay que evaluar la empatía, pues de la segunda la primera es su contraparte. Así el hecho de no poderse colocar en el lugar del otro, identificarse con sus emociones, hace a la persona más propensa a comportarse de manera violenta en cualquier momento y lugar.

Pérez (2018), abordando a estudiantes de quinto año de secundaria, de tres instituciones educativas públicas, de Puente Piedra (Perú), mediante investigación cuantitativa de diseño descriptivo correlacional, aplicó el Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA) y el Cuestionario de agresión de Buss y Perry.

Los resultados describían que en el grupo antes referido no existía una relación de tipo inversa entre la empatía cognitiva y afectiva y la agresión evaluada en estos estudiantes. Concluía Pérez (2018) que el desarrollo de la capacidad empática no determinaba la inexistencia de conductas agresivas y no garantizaba la predicción de las mismas.

Por su parte, Carrascosa y Ortega (2018), analizaron las posibles diferencias en empatía emocional cognitiva, la evaluación de la red social, la soledad emocional y la satisfacción con la vida entre cinco grupos de adolescentes vinculados al acoso escolar. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 1034 adolescentes de entre 12 y 19 años.

El artículo in comento encontró que: primero, que los agresores frecuentes tenían menor empatía emocional con las víctimas frecuentes. Segundo, las víctimas frecuentes realizaron una evaluación más negativa de la red social que los agresores y las víctimas ocasionales. Tercero, todos los actores evaluados mostraron mayor soledad. Por último, los no implicados, los agresores y las víctimas ocasionales presentaban mayor satisfacción con la vida.

Nardecchia, Casari, y Briccola (2018), en un estudio no experimental, transversal, descriptivo correlacional, buscaron determinar el grado de relación existente entre las variables de impulsividad y empatía en los adolescentes masculinos, de entre 16 a 18 años de edad, pertenecientes al sector de Recepción de la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil en España. En esta tarea utilizaron las escalas de Barratt Impulsivity (BIS-11) e Interpersonal Reactivity Index (IRI), como así también una encuesta socio demográfica Ad hoc para indagar variables psicosociales.

Dentro de sus resultados señalaron que los delincuentes criminales se caracterizan por estilos de vida antisociales e impulsivos y competencia reducida para la empatía. Asimismo, la regresión logística mostró que a mayor déficits en el componente de mentalización, mayor era la probabilidad de cometer un delito contra

otra persona. En conjunto, los resultados sugerían que los sujetos criminales podían juzgar y reconocer el comportamiento de otras personas como correcto o incorrecto en un contexto social, pero no podían reconocer y compartir el sufrimiento de otras personas.

### **Postulados de la Teoría de la Acción Situacional, la Teoría de la desconexión moral y la teoría de la empatía. Variables a evaluar para entender y prevenir la violencia**

La TAS ha sido propuesta por el investigador de origen noruego Wikström y forma parte de las denominadas teorías integradas. Estas últimas intentan explicar el delito en la confluencia de factores individuales (internos, inherentes al mismo sujeto) y factores sociales (externos a la persona).

Wikström (2017a) definió la TAS como causalista en tanto que entendía que ante determinados factores (individuales y ambientales) se daba, o no, la violencia. Así, la manipulación de esos elementos más el manejo de la situación, que era donde confluían estos factores antes mencionados, eran las claves en la aparición y también en la prevención de la violencia dentro de la teoría mencionada.

Wikström (2017b) había partido del supuesto del delito y la violencia como una acción moral que se ubicaría entre la moralidad de la persona (factores internos) y el contexto moral (factores externos) donde se desenvolvía el sujeto. Así las cosas estos tipos de comportamiento serían el resultado de un proceso ubicado entre ambos elementos, en tanto que la acción moral sería: “cualquier acción guiada por las normas morales... (que) permitirían percibir y elegir a la violencia como una alternativa de acción viable en respuesta a una determinada circunstancia...” (Wikström, 2017b).

Para Wikström (2017b), son cinco las premisas de las que parte la TAS en relación al delito y la violencia. Primero, ambas acciones fueron vistas como una violación de la norma moral que se define en la ley (quien transmite a las personas, entre otras cosas, qué hacer y qué no hacer en circunstancias particulares). Es decir, la ley sería un referente importante de evaluación en la categorización del comportamiento de la persona, en tanto que los sujetos serían actores guiados por normas morales.

En el segundo supuesto de la TAS, delito y conducta violenta, serían una alternativa de acción racional para el sujeto. Es decir, en este tipo de conductas había un proceso que abarcaría un antes, durante y después de la acción, en el que la persona pensaba y, luego decidía comportarse de determinada manera.

El tercer supuesto de la TAS, propone que existía un mecanismo situacional de percepción y elección. Según ello la persona tendría una amplia posibilidad de exteriorizar la conducta delictiva y la violencia si existía una evaluación de ver a la violencia, o al acto delictivo, como una opción comportamental y si además existía un contexto favorable que permitiera o tolerara este tipo de acción.

El delito, y en especial la conducta violenta, formarían parte o de un hábito conductual o una deliberación racional en la que estarían presentes elementos individuales y contextuales por parte del sujeto (cuarto supuesto de la TAS). En este sentido la propuesta de Wikström buscó vencer el enfoque conductista y voluntarista, según el cual la violencia era el resultado de una libre elección por parte del sujeto.

Como quinto, y último supuesto, la TAS distinguiría entre las causas y las causas de las causas. Las primeras (las causas) se observarían el contexto-situación en el que ocurre el acto delictivo o violento, por ejemplo, una provocación que se haga al sujeto, en todo caso, estas suelen ser innumerables dada la cantidad de situaciones que puede vivir una persona en un momento determinado pero que pueden ser identificadas puntualmente.

Luego, las causas de las causas, según Wikström y Treiber (2010) estarían vinculadas a las condiciones sociales (por ejemplo: la cohesión social, la integración social o la segregación) que influyen en la aparición y continuidad de contextos morales. Asimismo, se incluirían en estas el desarrollo individual y el cambio observado en historia de vida de las personas (normas morales, el autocontrol y la exposición diferencial de las personas a determinados contextos morales vinculadas a la cualidad de la disuasión).

Todos estos son factores influirían en la adquisición y estabilidad de ciertas normas morales de la persona, sus emociones y su capacidad de autocontrol. De manera que no habrían decisiones libres, pues siempre habría un factor de influencia en la deliberación y en la conducta del sujeto.

En el modelo situacional propuesto por Wikström (2017b) los actos de violencia eran actos morales, las personas visualizaban esta acción, bien como una alternativa dentro de su repertorio conductual posible o bien porque era una hábito tal tipo de comportamiento. La decisión de actuar, o no, violentamente dependía de las normas morales, las emociones, la capacidad de autocontrol y la exposición que este había tenido a conductas similares.

La TAS consideró dos tipos de controles. El primero tipo de control era interno: el autocontrol, y el segundo era externo: la disuasión. El autocontrol se presentaría cuando había un conflicto entre la motivación y la moralidad y que acarrearía la inhibición de las alternativas de acción percibidas o la interrupción del curso de acción (Wikström y Treiber, 2007).

La disuasión en cambio fue descrita como el sentimiento de preocupación o miedo a las consecuencias que podría derivarse de incumplir una regla moral o cometer un acto delictivo. Este sentimiento podía despertarse dependiendo de factores externos a la persona, tales como cámaras, vigilancia, número de personas presentes en un lugar, posibilidad del castigo, entre otros.

Otros elementos como la motivación (la atención dirigida a un objeto, distinguiendo entre las tentaciones –que ocurren desde el interior del sujeto– y las provocaciones –interferencias no deseadas, también llamadas fricciones, de tipo física y verbal–); el filtro moral (que permitiría al sujeto asumir una determinada acción (la violencia) como propicia ante situaciones determinadas, seleccionándola entre varias alternativas). Asimismo, dentro del filtro moral existirían dos elementos: los hábitos y el juicio moral (el haber sido expuesto repetidamente a ese espacio o situación y la valoración consciente y razonada de la acción en el momento, respectivamente).

La TAS también explica los factores que motivarían los actos violentos, entre ellos el sentimiento de poder, dominación, fuerza física, equidad, justicia, audacia, la venganza o el mero deseo de tener objetos ajenos. Uno de los más importantes es el enfrentamiento de una fuente de fricción (que causaría frustración), que provocaría una interferencia en el curso de una acción determinada.

Ahora, otra de las teorías de las últimas décadas en el ámbito criminológico vinculadas a la explicación de la violencia ha sido la denominada teoría de la desconexión moral, (Bandura, 1999 y 2002). Este investigador se propuso estudiar el tema de lo moral y describir la motivación del sujeto en el momento de sus elecciones morales. En especial, el autor estuvo interesado en el fenómeno de la desconexión que se da en ciertos momentos y que hacen que una persona, con un alto nivel moral, se comporte de una manera cruel e inhumana, en tanto es una acción que pareciera aislada del resto de su comportamiento ajustado.

El poder desinhibitorio liberaría al sujeto de la autocensura y el autocontrol, lo que le permitiría actuar con potencial desapego del problema del otro. Este sería un proceso psicológico que podría justificar la negación de un deber moral. Para Bandura (1999), no se trataba de una respuesta menos moral, de un sujeto con bajo coeficiente intelectual, o con menos capacidad de raciocinio, sin embargo, Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001), demostraron que la presencia de ciertas formas de desconexión impedían que el sujeto se colocara en lugar de otro.

Pero lejos de llamar a este fenómeno falta de empatía, Bandura logró distinguir ocho grandes formas de desconexión para responder a la pregunta de cómo personas buenas podían hacer cosas inmorales, inadecuadas o malas (Bandura, 1999 y 2002). Así las cosas, las formas de desconexión moral identificadas eran las siguientes:

- a. El sujeto minimizaba, ignoraba o distorsionaba en su discurso y pensamiento el impacto del perjuicio causado.
- b. Culpabilizar a la víctima por el daño, lo cual incidía en la deshumanización de la víctima.

- c. Utilizar la comparación ventajosa, esto es, consideran una causa digna, por ejemplo el maltrato de un pueblo, que justifique la acción moral de dañar en nombre de esa causa.
- d. Usar un lenguaje que sonara menos negativo (lenguaje eufemístico), inapropiados, enrevesados para ocultar la agresión.
- e. Comparan el problema con otros más negativos mostrándolo como una ventaja, o beneficio, para la víctima.
- f. Minimizar y dispersar la responsabilidad de quien actúa mal, esto es, apoyándose en la responsabilidad grupal, en la que todos tienen algo de responsables y, en consecuencia, nadie es totalmente responsable del hecho.
- g. Transferir o desviar la responsabilidad a una autoridad, bajo supuestas ordenes que estas dan a otros que ocupan posiciones menos, como los subalternos, por ejemplo.
- h. Colocar a víctimas como merecedoras de esos actos deshumanos (deshumanización de la víctima). En esta última actuaría, inclusive, un sentimiento de justicia por parte del victimario.

Ahora, la empatía se ha trabajado desde distintas perspectivas: neuropsicológica, diferencial y social (Fernández, López y Márquez, 2008). Su estudio ha resultado relevante para entender tanto la conducta desajustada (antisocial) como la conducta prosocial.

Si bien la empatía se ha entendido como la capacidad que tiene el sujeto para colocarse en el lugar del otro, las discusiones teóricas sobre el tema abundan. Al transcurrir el tiempo y los estudios sobre la empatía se unificaron varias visiones en una perspectiva multidimensional que fuera planteada por Davis (1980).

Desde esta visión integral se han desarrollado diferentes escalas, que evalúan varias dimensiones cognitivas y emocionales que sería referentes de la empatía (Fernández, López y Márquez, 2008). En general, para Fernández, López y Márquez (2008) las perspectivas teóricas habrían estado enfocadas en asumir que la empatía es un proceso conformado por diferentes estadios, a saber: los antecedentes, los procesos y los consecuentes. Cada uno de estos a su vez está conformado por diferentes elementos que se han evaluado mediante diferentes instrumentos.

Conde (2016) destacaba que, las diferencias de género, según el nivel de disposición empática alta y su implicación en conductas antisociales han servido para reflexionar sobre la idea de que tener una mayor empatía (disposición empática) se relaciona con menos implicación en actos antisociales. De igual manera, una capacidad más reflexiva, relacionada con pensar en el propio afecto, conlleva a una menor implicación en conductas antisociales para los hombres.

En general, los estudios van reflejando, contundentemente que puede existir una relación entre la empatía y la conducta antisocial en los adolescentes. De igual manera, desde esta perspectiva, esta variable pareciera que depende del género en que se mida y del instrumento que se utilice para evaluarla.

## **Análisis y conclusiones**

---

Como se ha observado las características de los delitos cometidos por adolescentes, en Venezuela, se presentan con una tendencia inclinada al uso de la violencia. Asimismo, las propuestas públicas desarrolladas para brindarle respuestas a este fenómeno han sido esporádicas y no han considerado el ámbito escolar como espacio importante de trabajo.

La revisión bibliográfica realizada ofrece algunos indicios para comenzar a estructurar, al menos teóricamente, una propuesta para entender y tratar de generar un modelo preventivo de la violencia en esta población. La exploración va mostrando diversas dificultades para el tema, entre ellas está la conceptualización que se puede tener sobre la violencia adolescente, por lo que esta sería una primera tarea a realizar.

Por otra parte, y sorteando esta primera dificultad conceptual con definiciones operacionales, se han desarrollado diferentes estudios correlacionales en la ciudad de Mérida. Estos han evaluado diferentes variables,

asociadas al fenómeno y que van desde la modificación del ambiente escolar, hasta el desarrollo de estrategias que logren motivar más el autocontrol, la gratitud y la lealtad.

Los datos reflejan, además que institucionalmente, las escuelas debieran trabajar sobre los registros y la solución de hechos en los que se presenten golpes, maltrato y enfrentamientos entre adolescentes. De hecho, en algunos planteles pareciera que existe una alta probabilidad de agresión en sus espacios lo que sugiere que: existe un ambiente que debe ser analizado para evaluar las variables que motivan la violencia en estos lugares.

En la escuela, sus educadores y quienes hacen vida en la misma, pudieran trabajar en reforzar el mensaje y las tareas dirigidas a prosocialidad, la cultura de la paz y el respeto por el otro. Esto, en un espacio donde los adolescentes varones de mayor edad son más propensos a asumir conductas antisociales, donde resulta importante, por ejemplo, evaluar cómo involucrar más al adolescente en las actividades de la institución o cómo mejorar su relación con las personas más cercanas en la escuela.

De los datos se desprende también el rol importante que juegan dos contextos de socialización primarios del adolescente: la familia y el grupo de pares. Un trabajo favorable, integral e integrativo en estas dos variables tendrían una influencia importante en la concreción y reforzamiento de los factores de protección.

Ahora, bajo el enfoque de la TAS, solo se han señalado algunos elementos (como los mencionados por Rodríguez y Birkbeck, 2019), que pueden aportar a algunas ideas sobre las estrategia de intervención. El trabajar sobre las variables: provocación (aspecto individual vinculado al autocontrol) y la vigilancia (aspecto situacional vinculado, por ejemplo, a la disuasión) sería un primer aporte que se podría complementar evaluando otras variables como lo culpa, la vergüenza y el juicio moral que incidirían sobre lo que Wikstrom (2017b) ha denominado como educación moral.

La educación moral ha sido, para Wikström (2017b), uno de los mecanismos más importantes para la prevención de la violencia. Según esta visión, las mediciones demostraron que las personas que han podido adquirir sus propias normas morales y emociones conexas, al internalizar una amplitud de normas morales y desplegarlas en diferentes situaciones (experiencias morales), pueden controlar su conducta y la exposición a lugares que propician la violencia.

En Mérida, Venezuela, las variables que podrían considerarse dentro de un programa de prevención de la violencia en adolescentes escolares, también podría considerar los aportes nacidos desde el enfoque de la teoría de la desconexión moral y de la empatía. Sin embargo, sobre estas no se han estructurado investigaciones en el país vinculados al tema en cuestión, así como ya se ha hecho en otros contextos.

El tema en si es sumamente basto pues también invita a investigar otras variables evaluadas en otros contextos tales como: las experiencias adversas vividas en las primeras etapas de vida de la persona (Duke, Pettingell, McMorris, Borowsky, 2010), la falta de confianza en las instituciones educativas por parte del adolescente (Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira y Silva, 2013), el acoso escolar entre iguales, la violencia como única opción para solucionar los conflictos (Gutierrez, 2018), e intimidar a otros (Tofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011). Sin embargo, investigaciones de este tipo, además de ayudar a predecir la violencia en adolescentes en Venezuela, también pudieran ofrecer aportes en la estructuración de un programa de prevención dirigido específicamente a esta población. ©

---

**Nelson José Garrido Albornoz.** Criminólogo y Abogado. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Cursante de Doctorado en Educación. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Maestría en Derechos Humanos. Universidad Internacional de Andalucía. España. Especialización en Ciencias Penales y Criminológicas. Universidad Central de Venezuela. Profesor de la Escuela de Criminología. Universidad de los Andes. Investigador del Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas (CENIPEC-ULA). Miembro de la Academia Latinoamericana de Derecho Penal y criminología. Quito. Ecuador. Consultor para diferentes organismos nacionales e internacionales.

---

## Referencias bibliográficas

- Bandura, Albert (1999): *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. Personality and Social Psychology Review. Special Issue on Evil and Violence, 3, 193-209.
- Bandura, Albert (2002): *Selective moral disengagement in the exercise of moral agency*. Journal of Moral Education, 31 (2), [101119.doi:10.1080/0305724022014322](https://doi.org/10.1080/0305724022014322)
- Bandura, Albert, C. Barbaranelli, G. V. Caprara, & C. Pastorelli (1996). *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 364-374.
- Barchia, Kristine y Bussey, Kay (2011): Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. En International Journal of behavioral development. Recuperado el 22.dic.2019. En: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025410396746>
- Birkbeck, Christopher (1982). *La teoría y la práctica de la prevención del delito en Venezuela*. En Revista CENIPEC, número 7. Universidad de los Andes. Mérida. Pp. 37 – 53.
- Birkbeck, Christopher y LaFree, Gary (1993): *The situational analysis of crime and deviance*. Annual Review of Sociology. Chicago. Pp.113-137.
- Carrascosa, Laura y Ortega, Jessica (2018): *Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de ciberbullying*. Revista de psicología. INFAD. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores España.
- Centros Comunitarios de Aprendizaje, CECODAP (2019): Informe especial sobre muertes violentas y otras formas de violencia contra niños, niñas y adolescentes en Venezuela. Recuperado el 26.ene.2010. En: [https://drive.google.com/file/d/1\\_S\\_s6vRNl4SPzqy5JC0\\_w24cqHmtK6St/view](https://drive.google.com/file/d/1_S_s6vRNl4SPzqy5JC0_w24cqHmtK6St/view)
- Código Orgánico Penitenciario (2015): Gaceta Oficial N° 6.207 Extraordinario del 28 de diciembre del 2015. República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional. Caracas.
- Comisión Nacional para la Reforma Policial, CONAREPOL (2009). Ministerio para el Poder Popular del Interior y Justicia. Luis Gerardo Gabaldón y Soraya El Aschkar, coordinadores. Caracas.
- Conde, Esmeralda (2016): *Empatía y conducta antisocial en adolescentes: convergencia de dos medidas de empatía y su relación con la conducta antisocial*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla La Mancha. Facultad de derecho. Recuperado el 28.enero.2010. En: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/10014/TESIS%20Conde%20Alvarado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davis, Mark (1980): *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85.
- Duke, Nahomi; Pettingell, Sandra; McMorris, Barbara; Borowsky, Iris (2010): *Adolescent Violence Perpetration: Associations With Multiple Types of Adverse Childhood Experiences*. Recuperado el: 03.may.2018. En: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2010/03/15/peds.2009-0597.short>.
- Farrington, David (1992): *Criminal Career research in United Kingdom*. British Journal of criminology. No. 32.
- Fernández, Irene; López, Belén y Márquez, María (2008): *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Anales de psicología 2008, vol. 24, n° 2 (diciembre), 284-298. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia.
- Fernández, María; Revilla, Juan; Domínguez, Roberto; Ferreira, Leila y Silva, Joyce (2013): *Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños*. Recuperado el: 14.may.2018. En: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361\\_132.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_132.pdf).
- Garrido, Nelson (2008): *Control social en el pueblo y en el barrio. Un breve análisis de la prevención hecha en dos unidades geográficamente diferentes a la luz de los nuevos modelos preventivos*. Recuperado el: 05.ago.2018. En: [https://www.researchgate.net/publication/41018931\\_Control\\_social\\_en\\_el\\_pueblo\\_y\\_en\\_el\\_barrio\\_un\\_breve\\_analisis\\_de\\_la\\_prevenccion\\_hecha\\_en\\_dos\\_unidades\\_geograficamente\\_diferentes\\_a\\_la\\_luz\\_de\\_los\\_nuevos\\_modelos\\_preventivos](https://www.researchgate.net/publication/41018931_Control_social_en_el_pueblo_y_en_el_barrio_un_breve_analisis_de_la_prevenccion_hecha_en_dos_unidades_geograficamente_diferentes_a_la_luz_de_los_nuevos_modelos_preventivos)

- Garrido, Nelson; Marcano, Maricarmen; Terán, Octavio (2015): *Exploración y aportes de las comunidades del estado Mérida y del Distrito Capital sobre el servicio de policía comunal para la prevención del delito y de la violencia*. Investigación no publicada. Ministerio de Ciencias y Tecnología, Gobierno de Venezuela. Caracas.
- Garrido, Genovés; Stangeland, Per y Redondo, Santiago (2013): *Principios de criminología*. 2da. edición. Barcelona. Tiratn lo Blanch.
- Gottfredson, Michael y Hirschi, Travis (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- González, Beatriz (2009): Socialización cognitiva en el aula de clase, vista a través de la interpretación verbal. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Mérida.
- Heynen, Evelin; Van der Helm, Peer y Stams, Jan (2016): *Measuring Empathy in a German Youth Prison: A Validation of the German Version of the Basic Empathy Scale (BES) in a Sample of Incarcerated Juvenile Offenders*. Journal of Forensic Psychology Practic 16:5, 336-346, DOI: [10.1080/15228932.2016.1219217](https://doi.org/10.1080/15228932.2016.1219217).
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María (2016): *Metodología de la investigación*. 5ta edición. McGrawHill. México.
- Jaitma, Laura (2017): *Los costos del crimen y de la violencia. Nueva evidencia y hallazgos en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. New York.
- Ley de Estatuto de la Función Policial (2010). En Gaceta oficial no. 5.949, del diciembre de 2009. Caracas.
- Ley Orgánica del Servicio de Policía y Cuerpo de Policía Nacional Bolivariana (2009). Gaceta Oficial No. 5.940, del 07 de Diciembre de 2009. Caracas.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015): Gaceta Oficial Nro. 6.185 Extraordinario, de fecha 8 de junio de 2015. Caracas.
- Menesini, Ercila, y Camodeca, Marina (2008): *Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour*. Título original: Vergonha e culpa como reguladores de comportamento: as relações com o bullying, vitimização e comportamento pró-social. En British Journal of Developmental Psychology, 26 (2). 183-196. doi: [10.1348/026151007X205281](https://doi.org/10.1348/026151007X205281).
- Ministerio para el Poder Popular del interior y Justicia (2011): *Gran Misión a Toda Vida Venezuela*. Recuperado el: 28.jun.2018. En: [www.mij.gob.ve](http://www.mij.gob.ve)
- Morillo, Solvey (2014): *Conductas antisociales autorreveladas en adolescentes: la escuela, la familia y los amigos*. Tesis doctoral no publicada. Escuela de Educación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Moffit, Terry (2018): *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Offending*. Recuperado el 15.may.2018. En: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351522403/chapters/10.4324%2F9780203793350-1>.
- Moya-Albiol, Luis (2011): *La violencia, la otra cara de la empatía*. Recuperado el 10.ago.2019. En: <https://www.researchgate.net/publication/293175974>
- Muggah, Robert y Aguirre, Key (2018): *Citizen security in Latin America: facts and Figures*. Igarpe Institute, a think and do tank. Strategic paper 33. April 2018. Botafogo.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Delincuencia y el Crimen Organizado, UNODC (2017): *Estudio Mundial sobre el Homicidio*. Ginebra.
- Nardecchia, Agostina; Casari, Lenadro; Briccola, Marcelo (2018): *Impulsividad y Empatía en adolescentes en conflicto con la ley penal*. Universidad Católica Argentina.
- Organización Mundial de la Salud (2010?): *Temas de salud: violencia*. Recuperado el 27.abril.2019. En: <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Paulino, Luciene; Avilés, José y Da Fonseca Rosário (2016): *Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales*. En la revista Educación. No. 373, Julio-Septiembre. Ministerio de Educación, cultura y deporte. Madrid.

- Pérez, Rina (2018): *Empatía cognitiva y afectiva y agresión en estudiantes de quinto de secundaria de tres instituciones educativas públicas de Puente Piedra, 2018*. Facultad de Humanidades. Universidad César Vallejo. Tesis no publicada para optar al título de psicólogo. Lima
- Rodríguez, Juan y Birkbeck, Christopher (2019): *La Teoría de la Acción Situacional, Una prueba del proceso de percepción-elección mediante la encuesta factorial en Venezuela*.
- Rodríguez, Juan y Godoy, Luis (2013): *Autocontrol: un análisis comparativo entre delincuentes, estudiantes de bachillerato y universitarios venezolanos*. En: *La generalidad de la teoría del autocontrol*. A. Serrano y C. Birkbeck, editores. Editorial Dykinson. Madrid.
- Rodríguez, Juan y González, Silverio (2013): *Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican?* En: *La generalidad de la teoría del autocontrol*. A. Serrano y C. Birkbeck, editores. Editorial Dykinson. Madrid.
- Sherman, Louis (2010): *Prevención del delito y la violencia en América Latina y el Caribe: evidencias de las intervenciones del BID*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.
- Sémelin, Jean (1983): *Pour sortir de la violence*. Les édition ouvrières. Paris.
- Sutherland, Edwing; Cressey, Donald y Luckenbill, Donald (1949): *Principles of Criminology. Eleventh edition*. General Hall. New York.
- Thomberg, Robert y Jungert, Tomas (2013). *Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy*. Journal of Adolescence, 23, 34-85.
- Trujillo, Erika (2009): *Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición*. En Política y cultura, otoño 2009, no.32, pp. 9-33. Medellín.
- Toffi, Moffit; Farrington, David; Lösel, Friederick y Loeber, Rolf (2011): *The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies*. Recuperado el: 04.may.2018. En: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cbm.808>.
- Valverde, Mariana y O'Malley, Patt (2014): *Criminology (Oxford Handbook of Criminal Law)*. Recuperado el: 10.sep.2018. En: [www.researchgate.net/publication/272415946\\_Criminology\\_Oxford\\_Handbook\\_of\\_Criminal\\_Law](http://www.researchgate.net/publication/272415946_Criminology_Oxford_Handbook_of_Criminal_Law)
- Wachs, Sara (2012): *Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role*. En Emotional & Behavioral Difficulties, 17 (3-4), 347-360. doi:10.1080/13632752.2012.704318.
- Wikström, Per (2017a): *Character, circumstances, and the causes of crime: towards an analytical criminology*. Up uncorrected proof-firstproofs, sat, feb 11. Newgen. Oxford.
- Wikström, Per (2017b): *Explicando el delito como una acción moral. Traducción de Juan Antonio Rodríguez. Capítulo 12. Breaking Rule*. Pp. 78-103.
- Wikström, Per (2006): *Individuals, settings and acts of crime: situational mechanisms and the explanation of crime, in The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development*. Ed. P.-O. Wikström and R.J. Sampson. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wikström, Per (2013): *Why crime happens: A situational action theory*. Analytical Sociology: Actions and Networks, First Edition. Edited by Gianluca Manzo. John Wiley & Sons, Ltd. Published.
- Wikström, Per y Treiber, Kyle (2010): *La violencia como acción situacional*. Recuperado el: 17.may.2018. En: <https://search.proquest.com/openview/3b6969ec288a5a140749e97070570382/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596355>.
- Wikström, Per y Treiber, Kyle (2007): *The role of self-control in crime causation: beyond Gottfredson and Hirschi's general theory of crime*. European Journal of Criminology, 4, 237-264.
- World Health Organization (2010): *Violence prevention the evidence*. Recuperado el: 02.may.2018. En: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77936/9789241500845\\_eng.pdf;jsessionid=8D3242E64B997E0FD7CB913E811C15A4?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77936/9789241500845_eng.pdf;jsessionid=8D3242E64B997E0FD7CB913E811C15A4?sequence=1).

# Introducción a las categorías marxistas en “Tiempos modernos” de Charles Chaplin



*Introduction to Marxist categories in Charles Chaplin's "Modern Times"*

**Eliseo Cruz Aguilar**

<https://orcid.org/0000-0002-1643-1476>

[ecruz@isociales.edu.mx](mailto:ecruz@isociales.edu.mx)

Teléfono de contacto: + 044 951 105 61 70

Bachillerato Integral Comunitario No 21

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

CSEIIO. Santiago Ixtayutla, Jamiltepec, Oaxaca de Juárez

Oaxaca, México



Fecha de recepción: 25/06/2020  
Fecha de envío al árbitro: 30/06/2020  
Fecha de aprobación: 24/07/2020

## Resumen

En este artículo se expone una de las obras cinematográficas del genio del séptimo arte, Charles Chaplin, “Tiempos modernos”, si bien no es la obra maestra de Chaplin, presenta una historia que facilita explicar algunas de las categorías del pensamiento marxista de forma didáctica. Metodológicamente se delimitó el objeto de reflexión y se diseñó el esquema de investigación, se determinaron y analizaron las fuentes de información y se redactó el artículo. Escrita, dirigida y siendo él mismo, protagonista de la historia, nos permite observar las condiciones desesperadas de vida de un obrero de la industria en tiempos de la Gran Depresión y el fordismo, condiciones que le van restando su humanidad y lo van convirtiendo en un apéndice de la máquina. Con o sin intención, Charles Chaplin, desarrolla categorías marxistas que permiten explicar las condiciones de la década de los años treinta y las condiciones de nuestra realidad concreta. Genio y figura, su imagen es reconocida incluso por aquellos que jamás han visto una de sus cintas, “Tiempos modernos” es pues, el material filmográfico eje del presente artículo.

**Palabras clave:** proletario, burguesía, enajenar, comunismo, máquina.

## Abstract

This article presents one of the cinematic works of the genius of the seventh art, Charles Chaplin, “Modern Times”, although it is not Chaplin’s masterpiece, it presents a story that helps to explain some of the categories of Marxist thought in a didactic way. Methodologically, the object of reflection was delimited and the research scheme was designed, the sources of information were determined and analyzed, and the article was written. Written, directed and being himself, protagonist of the story, it allows us to observe the desperate conditions of life of a worker in the industry in times of the great depression and Fordism, conditions that are taking away his humanity and are turning him into an appendix of the machine. With or without intention, Charles Chaplin, develops Marxist categories that allow to explain the conditions of the thirties and the conditions of our concrete reality. Genius and figure, his image is recognised even by those who have never seen one of his films. “Modern Times” is therefore the film material at the heart of this article.

**Keywords:** proletarian, bourgeoisie, disposal, communism, machine,

Author’s translation.

## Introducción

---

La intención no es contar, paso a paso, la historia desarrollada en “Tiempos modernos”, sin embargo, hago uso de las escenas más significativas con relación al objetivo del artículo, desarrollar, algunas de las principales categorías marxistas.

En el desarrollo del artículo, se van recuperando escenas, no siempre de forma cronológica, para poder explicar las categorías marxistas desarrolladas directa y principalmente por K. Marx, F. Engels, Aníbal Ponce e indirectamente por M. Foucault, L. Althusser y B. Suchodolski, entre otros.

El objetivo es llegar a jóvenes lectores que se encuentran en la búsqueda, lectura y comprensión de los postulados teóricos de Marx y el marxismo en general y, no hay nada mejor que apoye de manera dinámica y didáctica, una obra del genio del cine mundial como lo es, Charles Chaplin.

## Tiempos modernos

---

Luis Alberto Hernández (2020), presenta, algunos de los datos más relevantes de la obra cinematográfica de Charles Chaplin. “El largometraje se estrenó un 5 de febrero y ocupa el puesto 45 en la categoría Arte de la lista «45 grandes películas» hecha por el Vaticano. Asimismo, está en el lugar 78 del ranking «Las mejores películas de todos los tiempos» del American Film Institute y está incluida en la lista 1001 películas que debes ver antes de morir de Steven Schneider”.

“Tiempos modernos” de 1936 es el largometraje en el que Charles Chaplin apareció, por última vez, en el personaje del entrañable vagabundo y en el que, por primera vez, se escuchó la voz de “Charlot”, aunque, en un idioma que mezcla el francés, italiano, alemán, ruso e inglés, mejor conocido como “Charabia”, forma que eligió de manifestar, Charles Chaplin, su resistencia frente al cine sonoro.

La cinta se rodó en el contexto de la Gran Depresión y el fordismo, mostrando a un obrero denigrado física, emocional y psicológicamente por el proceso de producción en línea, el control del tiempo, incluso en sus ratos libres, reducción de los costos de producción para lograr un mayor beneficio financiero y la división del trabajo que sufre dentro de la fábrica. Todo un proceso de cosificación y deshumanización con la firme intención de aumentar ganancias y reducir costos y tiempo.

Muestra también los efectos de la crisis económica; obreros desempleados, manifestaciones sociales, pobreza, vagancia y delincuencia.

La primera imagen que nos deja ver el largometraje es la de un reloj, a punto de marcar la seis en punto, señalando, para muchos obreros, el inicio de la jornada laboral. El plano con el que inicia la película es una analogía entre un rebaño de ovejas y una fila de obreros que se dirigen a la fábrica de forma “voluntaria” a ser trasquilados.

Ya en la fábrica, Chaplin nos muestra a un obrero totalmente explotado, mecanizado, y que, incluso, en sus tiempos libres, es controlado por medio de la videovigilancia que no lo deja realizar sus actividades más fundamentales. El obrero, resulta en todo el proceso de producción, una extensión de la máquina, un apéndice de ella, “no son solamente esclavos de la clase burguesa, del Estado burgués, sino diariamente, a todas horas, esclavos de la máquina del capataz y sobre todo del burgués individual, patrón de la fábrica” (Ponce, 2014, p.38). El resultado de dicho proceso de producción es la de un hombre unilateral, estrecho de pensamiento, mecanizado, atrofiado física y psicológicamente. Al grado de perder la “razón” y ser necesaria su hospitalización.

Sin casa, sin trabajo, sin propiedad alguna, deambula por las calles, hasta que se ve envuelto, involuntariamente, en un movimiento obrero al levantar una bandera que funcionaba como señalización de un camión que transportaba madera, es apresado y llevado a prisión como líder comunista por los policías encargados de mantener en orden del Estado Burgués.

Al salir de prisión, busca por cualquier medio regresar a ella, irónicamente la institución carcelaria le brinda servicios que fuera de ella no tiene; techo, vestimenta, comida, tiempo de recreación. En sus intentos conoce a una joven huérfana que lucha por sobrevivir en las calles, y de la cual, no va a separarse. Es junto a ella que sueña con un futuro mejor; casa, comida, propiedad, tiempo de reposo. Convencidos de que ese futuro es posible, van en busca de él, trabajando o burlando a la autoridad, pero siempre sin la intención de causar daño alguno.

Se hacen de una pequeña casa, su “pequeño paraíso”, que muestra la cruda situación de los desempleados que necesitan del trabajo para poder sobrevivir día con día, cada uno de los días de su vida.

Fracasando constantemente a lado de su compañera, víctima de su inocencia o del sistema, al final del largometraje, se muestra a la joven huérfana junto a Charles Chaplin caminando hacia el horizonte, tomados de la mano, optimistas, alegres, luchando mano a mano. Por un futuro mejor.

## Charles Chaplin

Considerado uno de los más grandes genios del séptimo arte, Charles Chaplin legó a la humanidad magníficas obras de arte, obras que, como él mismo llegó a mencionar, se pueden apreciar con una sonrisa y con una lagrima.

Chaplin ha dejado una huella imborrable para todos los que aprecian el cine mudo. Dejando obras de arte como, “El chico” (1921), “La quimera del oro” (1925), “El circo” (1928), “Luces de la ciudad” (1931), “El gran dictador” (1940), y por supuesto, “Tiempos modernos” (1936). En ellas desarrolló escenas que perduran en la mente del que aprecia el séptimo arte; la danza con los panecillos, el banquete que parece darse con la peor parte de un zapato que acaba de hervir para no morir de hambre, la pelea de box arreglada para ganar parte del premio y apoyar a su joven amiga con la operación de sus ojos, la confrontación verbal que tiene con un niño de diez años, anarquista y editor de la revista escolar representado por su hijo Michael Chaplin, la escena antológica personificando a Hitler en el cual se le ve jugando con el globo terráqueo, realizando una de las más celebres metáforas del cine mundial o el momento cumbre, en el que se decide a hablar y lo hace dando un mensaje de esperanza en su discurso final de la película, y, siendo la obra que es eje del presente artículo, no se puede dejar pasar la escena de nuestro vagabundo patinando con los ojos vendados al borde del precipicio mientras la joven huérfana lo mira con desesperación.

Acusado por la prensa de ser un miembro del partido comunista e investigado por el FBI (Buró Federal de Investigaciones, por sus siglas en inglés) y el Comité de Actividades Antiestadounidenses, se le negó el ingreso a Estados Unidos cuando él había viajado a Londres al estreno de su película, “Candilejas” (1952), obra cinematográfica, que no está por demás comentar, es la más autobiográfica de todas. Charles Chaplin se había conseguido problemas incluso por cuestiones tan simples como saludar con la expresión “camaradas”, asistir a eventos diplomáticos soviéticos, o socializar con el poeta, Bertolt Brecht, entre otros.

Una de sus últimas obras, “Un rey en Nueva York” (1957), es una de sus escenas, hace una evidente referencia al macartismo y a su condición de acusado injustamente, en ella, se ve a Charles Chaplin, interpretando el papel del Rey Shahdov y a Michael Chaplin, quien representa a Rupert Macabee, un niño de diez años, que es historiador y redactor jefe de la revista escolar.

Mientras el Rey pregunta por la lectura que realiza el niño, el niño responde que lee a Carlos Marx, acto seguido el Rey pregunta, ¿no serás comunista? Y el niño responde con otra pregunta, ¿Hay que ser comunista para leer a Carlos Marx?

## **Categorías marxistas**

---

A pesar de que el mismo Charles Chaplin, mencionó que su obra, “Tiempos modernos” (1936), no era más que una comedia, deja, con o sin intención, entrever, algunas de las principales categorías del pensador prusiano, Karl Marx, en todo el largometraje. Considerada, una de las mejores películas del séptimo arte, “Tiempos modernos”, es un largometraje filmado en tiempos de la Gran Depresión, el fordismo y la Revolución Industrial.

La cinta puede explicarse a partir de las principales categorías marxistas, entre ellas, la existencia y lucha de clases sociales; los poseedores de los medios de producción tanto material como intelectual y la clase de los desposeídos, del proletariado que solo posee su fuerza de trabajo y la cual se ve obligado a vender para poder vivir.

Charles Chaplin, interpreta a un obrero que durante el proceso de producción, se hace ajeno a sí mismo, se subordina ante la máquina, sufre el proceso de enajenación en todas sus formas; enajenado con el producto, con el proceso, con su ser genérico y con el otro, el patrón, dueño de los medios de producción.

Desempleado, sin propiedad alguna, acusado incluso de líder comunista, tiene que venderse, de todas las formas posibles para poder sobrevivir. A él, nada le pueden quitar, nada tiene que pueda perder, incluso nada pierde con abolir instituciones que están al servicio de las clases dominantes y refuerzan su condición de explotado.

Es por ello que también se desarrollan los reproches que se le hacen al comunismo, que incluso, en palabras de Karl Marx y Engels (s/f), hasta los más radicales del partido comunista no llegaban a entender. La obra de Chaplin nos facilita la comprensión de los postulados teóricos de Marx y el marxismo, nada puede arrebatársele a quien nada posee.

## **Clases sociales**

---

### **Proletario**

“Por proletario se comprende a la clase de los trabajadores asalariados modernos, que, privados de medios de producción propios, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo” (Marx y Engels, s/f, p. 30).

Engels, en los “Principios del comunismo” (s/f), define al proletariado como “...la clase social que consigue sus medios de subsistencia exclusivamente de la venta de su trabajo” (p. 69). Y agrega que, al comparar y diferenciar al proletario del esclavo, este último “...está vendido de una vez y para siempre, en cambio, el proletario tiene que venderse él mismo, cada día y cada hora” (p. 72), por lo cual, el esclavo tiene asegurada su existencia, en cambio el proletario solo cuando se requiere de su fuerza de trabajo.

Condición evidente que pone de manifiesto Charles Chaplin en el obrero industrial, personaje que él mismo desarrolla, obrero que se ve en la necesidad de buscar el pan de cada día, todos los días, para poder sobrevivir. Son los obreros los que mueven al país con su fuerza de trabajo, expresión que se asemeja al grito del joven en autobús que, mientras la clase privilegiada del pueblo mexicano marchaba manifestando un temor infundado que el país se convierta en Venezuela o en un país socialista o comunista, frases empleadas como parte de su propaganda política electoral en el año 2012 y 2018, él sacaba el brazo, mostraba con gallardía el músculo de su brazo derecho, resultado del trabajo diario, mientras gritaba con insistencia y orgullo: “esta es la que mueve a México”, “Los obreros, los obreros movemos a México”, “ustedes dividen” ...

Marx, en el “Manifiesto del partido comunista” (s/f), especifica que en la justa medida que se desarrolla la burguesía se desarrolla también el proletariado, obreros obligados a venderse como una mercancía más, frente a una máquina, con la cual compite y al mismo tiempo lo denigra física y mentalmente, en un ser unilateral y de pensamiento estrecho recibiendo por su trabajo un salario que le permite vivir al día y verse en la necesidad de regresar al otro día a la fábrica a venderse, “...el salario sirve para perpetuar la raza de obreros” (Marx,

2013, p. 65), abundantes, baratos y con un ejército de reserva siempre disponible. Son "...instrumentos de la producción que deben aportar lo más posible y costar lo menos posible" (Marx, 2013, p.86).

Obrero que se ve denigrado, moral, psicológica y físicamente, obrero que denigra su cuerpo por un trabajo que no lo realiza vocacionalmente, que mecaniza su cuerpo y su mente, su desarrollo multilateral se ve totalmente bloqueado por la repetición incesante de movimientos que lo llevan, al menos en el largometraje, a una crisis nerviosa. Entre una de sus tantas manifestaciones, de la actual oposición, es, que el día de hoy, quien está al mando del poder ejecutivo, divide al país con sus expresiones y acciones, pero, el país, curiosamente siempre ha estado dividido, polarizado, entre oprimidos y opresores, explotados y explotadores, entre obreros y capitalistas. Lo que el representante del poder ejecutivo realmente hace es, hacer más evidente dicha división de clases, la condición de privilegiados de unos pocos, frente a la condición de marginados de otros, la gran mayoría. Hacer de la ignominia, en palabras de Karl Marx, más ignominiosa. Porque polarizado el país siempre estuvo, pero para beneficio de la clase dominante la gran mayoría vivía, en palabras de Freire (2005), en una "cultura del silencio", silenciados.

Entre más crece la industria, el empleo de las máquinas, el uso de mujeres y niños en el sistema fabril, más crece la masa del proletariado, y puede, mediante un trabajo organizado, crecer su conciencia de clase. "Siendo la base de la civilización la explotación de una clase por otra, su desarrollo se opera en una constante contradicción" (Engels, 2005, p. 182). Mientras que para una clase el progreso representa goce, para la otra es sufrimiento, beneficios para unos, perjuicio para los otros, un elemento emancipador para la minoría, para la inmensa mayoría representa un elemento opresivo y deshumanizador. "En la misma medida que sea abolida la explotación de un individuo por otro será abolida la explotación de una nación por otra" (Marx y Engels, s/f, p. 50).

### **Burguesía**

"La Historia de todas las sociedades hasta nuestros días, dice Marx en colaboración con Engels, en el Manifiesto del Partido Comunista, es la historia de las luchas de clases" (Marx y Engels, s/f p. 30). Amos y esclavos, nobles y siervos, feudales y burgueses, burgueses y proletarios, opresores y oprimidos, poseedores y desposeídos. Nuestra época, es la época de la burguesía como clase social dominante, clase social que ha engendrado a la clase que niega y que la ha de venir a negar, la clase del proletariado.

En las notas a la edición inglesa de 1888, Marx y Engels especifican lo que se comprende por burguesía, al respecto dice, "...la clase de los capitalistas modernos que son los propietarios de los medios de producción social y emplean trabajo asalariado", vale agregar, que siendo la clase que dispone de los medios de producción material, dispone también, de los medios de producción intelectual. En las reflexiones de Marx y Engels, se presenta a la burguesía como una clase social revolucionaria, aunque no se ha abolido por completo a la sociedad feudal desde sus raíces, ya que lo único que se ha hecho es sustituir las viejas condiciones de opresión por unas nuevas.

La iglesia, cobijada bajo principios religiosos, exigía sumisión y religiosidad, la sociedad feudal fue sustituida de manera abierta y desvergonzada por la burguesía que se encargaba de explotar y esclavizar a los hombres por medio del capital y cambiar de manera gradual la dirección de su lucha, de la confrontación con el feudalismo para pasar en contra de las masas populares, a quienes tenía que convencer que el nuevo orden burgués era justo y legal, porque era parte de la naturaleza del hombre.

Mas su carácter despiadado y cruel con la naturaleza y, sobre todo, con la producción de hombres convertidos en un apéndice de la máquina, en la que sacrifica su vida, produce al mismo tiempo, a sus propios sepulcros, a quienes entrega las armas que le van a destruir. Por tanto, la misión histórica de la burguesía es abonar el terreno de la clase social que vendrá a negarla, a darle muerte con las armas que ella misma ha forjado en los obreros modernos, que forman la clase proletaria, ya que ellos "...no tienen nada que perder... más que sus cadenas, tienen en cambio un mundo que ganar" (Marx y Engels, s/f, p. 68).

Con el progreso técnico y científico se logran dos cosas, favorecer a la clase poseedora de los medios de producción y presentar a la clase desposeída como la clase que bloquea el progreso de la sociedad. En la clase

desposeída se representan todos los vicios, es la clase del escándalo público a quienes hay que someter, en categorías de Althusser (1985), con los aparatos, tanto ideológicos como represivos del Estado.

### **Lumpemproletariado**

Para Marx y Engels (s/f), el lumpemproletariado no es una clase social como tal, es un producto “pasivo de la putrefacción de las capas más bajas de la vieja sociedad”, (p. 41), es un sector de la población situado al margen o por debajo de la clase del proletariado, una parte de la población sin organización política, ni conciencia de clase. Un arma de doble filo, porque, tanto puede ser arrastrado a la clase social del proletariado en favor de su lucha, como puede venderse al mejor postor en beneficio de las élites. Desprovistos de un trabajo estable, se ven orillados a vivir de la mendicidad y la delincuencia. En sus notas agregan, que quienes forman parte del lumpemproletariado son propensos al aventurerismo y son usados como carne de cañón en beneficio siempre de la clase social que paga por sus actividades.

### **Enajenación con el producto**

En los “Manuscritos de Economía y Filosofía” (2013), Marx aborda al final del capítulo primero, la cuestión sobre el proceso de enajenación o extrañamiento que sufre el obrero a partir de cuatro formas.

En ellas se describe, como el obrero, queda reducido a la más miserable de todas las mercancías dentro de un trabajo que lo desvaloriza, deshumaniza, denigra física y mentalmente. “La desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de las cosas” (Marx, 2013, p. 134).

La primera forma de enajenación menciona Marx es por medio del producto, resultado de su trabajo, producto que se vuelve extraño al obrero, como un producto independiente al obrero que lo produce, el obrero, al realizar el producto, se desrealiza como persona y como obrero, pone su vida en el producto, por lo que, ni el objeto de su trabajo ni su vida le pertenecen.

Condición que se muestra en el protagonista del largometraje, a pesar de que, la cinta no muestra un producto finalizado, se entiende que nada le pertenece, le pertenece al patrón que lo vigila y, sobre todo, que trabaja bajo condiciones inhumanas.

### **Enajenación con el proceso**

La segunda forma de extrañamiento que sufre el obrero es con el mismo acto de producir, primero, porque el trabajo es externo al obrero, segundo, porque el trabajador mientras realiza sus funciones laborales no se afirma, no es feliz, es un ser desgraciado, un ser que se niega a sí mismo, “Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí” (Marx, 2013, p. 139). El obrero al realizar su actividad vital, el trabajo, como una función humana, se siente como un animal, y al llevar a cabo sus funciones biológicas, animales; se siente libre, humano.

Resulta, por lo tanto, que el trabajo es un medio para satisfacer sus necesidades fuera de él, si ya vimos que el producto no le pertenece, siendo el producto resultado de su trabajo, entonces el trabajo mismo tampoco le pertenece, el producto y su actividad laboral le pertenece a otro.

Y es el proceso, en el que se denigra, vale más la máquina que el hombre, la máquina habla y el obrero calla, situación que hace evidente Charles Chaplin cuando por medio de una pantalla, el capataz recibe órdenes de quien dirige la cadena de montaje, y, sobre todo, de la máquina que es presentada para el ahorro de tiempo y el aumento de la producción, mientras los obreros cumplen con una de las funciones humanas elementales, comer. Su condición no le permite para nada más, se ve obligado a venderse todo el tiempo, es él, una mercancía más, o se somete a las exigencias del dueño de los medios de producción o se condena a vivir en la mendicidad o inanición.

## Enajenación con uno mismo

La tercera forma de enajenación es el extrañamiento del ser genérico, de sí mismo, de su existencia tanto individual y por lo tanto social, la vida para el obrero no es un despliegue de sus potencialidades creativas en el marco de la comunidad, la vida, para él, resulta un medio para la vida misma, el trabajo es un medio para mantener su existencia, es una actividad que no se expresa ni libre ni consciente, el obrero afirma su animalidad en el trabajo por sobre su humanidad, humanidad que le ha sido arrebatada. Es un ser ajeno a sí mismo, no se pertenece, su vida pertenece a la máquina, al proceso de montaje, al capataz que controla el ritmo de producción y al jefe, que vigila por medio de monitores y máquinas que registran la actividad diaria del obrero.

## Enajenación con el otro

De las tres formas de enajenación que sufre el hombre por medio del trabajo desde la perspectiva burguesa capitalista, considerando que, el producto de su trabajo no le pertenece y se le presenta como un poder extraño y violento; que el acto de producir, como un acto externo a él y en el cual se niega y se denigra no le pertenece; que su vida misma es un medio para seguir viviendo bajo condiciones deplorables y que por lo tanto tampoco le pertenece, entonces, ¿a quién le pertenece? Le pertenece al otro, otro que no es el trabajador, el otro que es el dueño del objeto que el obrero produce, dueño de su tiempo y de su vida, de su actividad vital, el otro que posee los medios de producción, para quien trabaja y vive, quien le compra su fuerza de trabajo al capricho de sus decisiones. El otro que, sentado en su cómoda oficina, lo vigila, incluso en sus horas de descanso, lo controla y lo reprime a su antojo para poder aumentar la producción en el menor tiempo y con el menor costo. Tenemos que remontarnos a la primera escena, la relación que hace Chaplin entre el rebaño de ovejas y el “rebaño” de personas que apresurados caminan a la fábrica, incluso, a la multitud que espera fuera de la fábrica, para encontrar un trabajo. El obrero sabe que debe venderse al precio que sea, el crecimiento de la clase obrera, entre ellos, mujeres y niños, obligan al obrero a reducir su precio. Existe un ejército de reserva dispuesto a hacer lo que hace el obrero en turno por un salario aún más miserable.

## Reproches al comunismo

### Propiedad privada

En el “Manifiesto del partido comunista” (s/f), Marx expone, las acusaciones o reproches que le hacen al comunismo, quienes, se ven principalmente afectados por los postulados teóricos marxistas.

La oposición de hoy, deja en claro que, primero, no entienden y no hacen valer su papel de oposición y, sobre todo, no tienen ninguna base teórica que fundamente su “movimiento” que, aunque sobre decirlo, no es popular, es un “movimiento” con intereses de clase, de mantener privilegios y no de exigir derechos, es un “movimiento” que remarca la polarización que ellos tanto acusan, es la manifestación más directa de una minoría, de una clase social como categoría económica, de acuerdo al profesor, Enrique Dussel (2019), frente al pueblo como categoría política.

El primero de los tres reproches que le realizan es respecto a la intención que tienen los comunistas de abolir la propiedad privada, la primera y más importante y, que daría pauta para derrocar las otras prácticas burguesas vigentes, por lo que, la fórmula en la que se puede resumir la teoría comunista es en la de abolir la propiedad privada.

Se acusa, por tanto, a los comunistas, la intención de abolir la propiedad privada y esto escandaliza a muchos, sobre todo a la clase poseedora de los medios de producción material e intelectual, y sí, es por demás evidente, se pretende abolir la propiedad privada, propiedad que da poder sobre el trabajo del otro, abolir la propiedad privada y su carácter miserable de explotación al obrero, propiedad privada que priva de propiedad a la inmensa mayoría, propiedad que reproduce la explotación por parte de los poseedores hacia los desposeídos.

Pero no es la propiedad del obrero, del pequeño burgués, del anarquista, la que se pretende abolir y que antecede a la propiedad burguesa, esa propiedad está siendo despojada progresivamente por la burguesía por medio de prácticas a veces invisibles, por medio de, como en Bourdieu y Passeron (1964), “violencia simbólica”.

Tampoco se pretende abolir los productos de los cuales se apropia el obrero como fruto de su trabajo y de los cuales, depende y sacrifica su vida, casa, por si la tiene, vestimenta, alimentación, que no es precisamente sinónimo de nutrición, productos fundamentales para el desarrollo de la vida humana.

“El rasgo distintivo del comunismo no es la abolición de la propiedad en general, sino la abolición de la propiedad burguesa” (Marx y Engels, s/f, p. 45).

Lo que verdaderamente se pretende eliminar es la forma de explotación en la cual, cuando un obrero más riquezas produce, más pobre y miserable es su existencia y la de su familia, entre más dinero o capital genera para el otro, su poder adquisitivo se limita a productos de primera necesidad. Es muy crudo, ver que el obrero, protagonista de la cinta, carece de todo eso; casa, vestimenta, alimentación y tiempo de recreación.

El comunismo defiende la propiedad, sin duda, pero en su modalidad de propiedad colectiva, de socialización de los medios de producción económica como intelectual. Abolir la propiedad privada sí, la propiedad que esclaviza al obrero y limita su desarrollo armónico, integral, propiedad que niega a la inmensa mayoría de propiedad. “Los proletarios no tienen nada que perder en ella (revolución) más que sus cadenas. Tienen en cambio, un mundo que ganar” (Marx y Engels, s/f, p. 68).

El filme nos deja ver la situación de miseria del obrero, de acumulación de carencias, de su necesidad de venderse como una mercancía para poder comprar otras mercancías. Nada posee el obrero, nada posee la joven huérfana, nada se les puede arrebatar. Ni casa, ni vestimenta o alimentos. Viven al día, mientras puedan seguir vendiendo su fuerza de trabajo.

## Familia

El segundo reproche y del cual, señala Marx, que hasta los más radicales no logran comprender es, la abolición de la institución familiar, cuando se habla de familia, se habla de familia desde la concepción burguesa, “la familia, plenamente desarrollada, no existe más que para la burguesía; pero encuentra su complemento en la supresión forzosa de toda la familia para el proletariado y en la prostitución pública” (Marx, 2005, pp. 48-49).

Por lo que, al abolir esa “supresión forzosa” de toda la familia para el miembro del proletariado, desaparecería la familia burguesa como consecuencia lógica al no tener ese complemento que la alimenta y fortalece.

Y así, como el comunista es partidario de la propiedad colectiva, lo es también de la familia, a denunciar a la institución familiar como una institución que reproduce el estado de cosas vigentes que favorecen al poseedor de los medios de producción y siguen denigrando al desposeído. Libera al hijo de la explotación y a la mujer como instrumento de producción. Al denunciar, Marx, la situación de la institución familiar que sigue perpetuando la condición de miseria del proletario, hace de la “ignominia más ignominiosa”.

Chaplin, en una escena, imagina, a lado de su compañera de aventuras, a un obrero que se realiza plenamente, en una casa, con buena comida, con tiempo para producir lo propio, recrearse, en una casa, que, si bien no es grande, protege la integridad del obrero, física y mentalmente, se imagina en familia. Sin embargo, la realidad es otra; un obrero sin familia y una jovencita huérfana, con el padre asesinado en un movimiento obrero y con las hermanas en el orfanatorio. La supresión de la familia para los dos, fortalece la institución familiar para los dueños de los medios de producción.

## Patria

El tercer reproche lanzado a los comunistas es respecto a la pretensión de eliminar la patria, pero no se le puede arrebatar al obrero lo que no posee, para el obrero, la patria representa división y exclusión, Marx y Engels exigen al proletariado conquistar el poder político como partido político organizado, asumir la dirigencia de

la nación, nación no en el sentido burgués, y llevar a cabo la dictadura del proletariado como fase previa a la sociedad comunista.

Al abolir la patria se unifican las naciones y se internacionaliza al obrero y a la revolución proletaria. Al ser las ideas dominantes en una sociedad las de la clase privilegiada y al abolir las bases económicas que les garantizan su carácter de poseedores y opresores, se entiende que, por tanto, se modificaría progresivamente la conciencia de los hombres, sobra decir que los comunistas pretender abolir el Estado, la religión, la moral, dichos elementos pertenecientes a la superestructura serían derrocadas progresivamente al ser abolida la estructura económica.

En su personaje de vagabundo, Chaplin y su compañera, no tienen patria, no pertenecen realmente a ningún lugar, por eso, al final, caminan sin destino alguno, hacia una utopía. Él es un obrero, como lo hay tantos, en cualquier país del mundo y ella una joven huérfana, perseguida y sin poder trabajar. No se le puede arrebatarse al obrero lo que no tiene. La internacionalización del movimiento proletario es indispensable, urgente. ¡Proletarios de todos los países, uníos!

## Conclusión

Charles Chaplin vive en quienes, por nostalgia, buscan en sus filmes, reír y llorar al mismo tiempo, pensar con mansedumbre en las vicisitudes de la vida, ver en el vagabundo un mensaje esperanzador, de lucha, de inocencia, de hermandad.

Su personaje de vagabundo representa al hombre común, a la gran mayoría, que entre su condición de explotado, excluido y desprotegido, lucha cada uno de los días de su vida para salir adelante.

Y a pesar que, en su propia voz mencionó que “Tiempos modernos” era solo una comedia, sus principios e ideales se reflejaron en la crítica y la denuncia que logró con el largometraje. No era un comunista y no necesitaba serlo.

Hilar el contenido de la cinta con la ideología marxista no fue tarea complicada, siendo un genio de la cinematografía, Charles Chaplin, facilita la comprensión de las categorías desarrolladas hasta para el menos preparado en la teoría marxista. En ello radica su grandeza y su permanencia en el gusto de quienes, con alegría y añoranza, reproducen, hasta el día de hoy, cualquiera de sus cintas.©

---

**Eliseo Cruz Aguilar.** Estudiante del doctorado en Investigaciones Educativas en el “Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas”, Oaxaca, México. Maestro en Ciencias de la Educación por el “Instituto de Estudios Universitarios”, IEU, campus Oaxaca, México. Licenciado en Pedagogía por el Centro de Estudios Superiores de Córdoba, Veracruz, México. Actualmente labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Es el director del plantel N° 21 de los Bachilleratos Integrales Comunitarios.

---

## Referencias bibliográficas

- “A MÉXICO LO MOVEMOS LOS OBREROS” GRITA PERSONA A MARCHA ANTIAMLO. (2020). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w8L6FlkyxY>
- Althusser, Louis. (1985). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (6.º ed.). México: Quinto sol.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Recuperado el 15 de abril del 2019 de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Charles, Chaplin. (Escritor/director). (1936). *Modern Times* [película]. Estados Unidos de Norteamérica: United Artists
- Chaplin, una vida de vagabundo. (1997). [Documental] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=43fHQZ8WrGc>
- Engels, Friedrich. (S/F). *Principios del comunismo (s/e)*. México: Editorial Progreso.
- Engels, Friedrich. (2005). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (1.º ed.). México: Éxodo.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.º ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, Luis Alberto. (2020). *Tiempos modernos: 10 curiosidades de la legendaria película de Chaplin*. Recuperado de <https://cineoculto.com/2020/01/tempos-modernos-10-curiosidades-pelicula-chaplin/>
- LA NUEVA CARTILLA ÉTICA EN LA 4T | SESIÓN 6. (2019). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=T0tIhq8sx6g&t=921s>
- Marx, Karl. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía* (3.º ed.). Madrid, España: Alianza editorial.
- Marx, Karl. y Engels, Friedrich. (S/F). *Manifiesto del Partido Comunista (s/e)*. México: Editorial Progreso.
- Ponce, Aníbal. (2014). *Educación y la lucha de clases* (12.ª Reimp.). México: Quinto sol.
- Sánchez Pelayo (2019). *CLÁSICOS EN 10 MINUTOS: TIEMPOS MODERNOS*. Recuperado de <https://www.elcineenlasombra.com/clasicos-en-10-minutos-tiempos-modernos/>
- Suchodolski, Bogdan. (1981). *Teoría marxista de la educación* (1.º ed.). México: Grijalbo.

# Lao Tse y Heráclito: Mecánica Cuántica, Relatividad y Termodinámica

*Lao Tse and Heráclito: Quantum mechanics,  
relativity and thermodynamics*

**Jose Iraides, Belandria**

<https://orcid.org/0000-0002-9019-6427>

[jibelandria@gmail.com](mailto:jibelandria@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 414 749 9489

Escuela de Ingeniería Química

Facultad de Ingeniería

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida. Venezuela

**Yuliana, Guédez Forgiarini**

<https://orcid.org/0000-0003-4911-3594>

[yuliguefor@gmail.com](mailto:yuliguefor@gmail.com)

Teléfono de contacto: +58 414 978 1201

Escuela de Escuela de Diseño y Artes Visuales

Facultad de Arte

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida. Venezuela



Fecha de recepción: 23/07/2020  
Fecha de envío al árbitro: 26/07/2020  
Fecha de aprobación: 19/08/2020

## Resumen

El objetivo de este ensayo es mostrar que el “Tao Te King” de Lao Tse y los “Fragmentos” de Heráclito presentan un conjunto de contenidos científicos relacionados con la ciencia contemporánea. En este sentido, realizando un análisis y una revisión de la literatura sobre las concepciones filosóficas y científicas de las obras mencionadas se encontró que el “Tao Te King” y los “Fragmentos” revelan planteamientos que concuerdan con algunas formulaciones y conceptos de la termodinámica, teoría de la relatividad y mecánica cuántica.

**Palabras clave:** Heráclito, Lao Tse, termodinámica, mecánica cuántica, relatividad, Tao Te King, Fragmentos

## Abstract

The objective of this essay is to show that Lao Tse’s “Tao Te King” and Heraclitus’ “Fragments” present a set of scientific contents related to contemporary science. In this sense, carrying out an analysis and a review of the literature on the philosophical and scientific conceptions of the mentioned works, it was found that the “Tao Te King” and the “Fragments” reveal approaches that agree with some formulations and concepts of thermodynamics, relativity theory and quantum mechanics.

**Keywords:** Heraclitus, Lao Tse, thermodynamics, quantum mechanics, relativity, Tao Te King, Fragments.

Author’s translation.

## Introducción

---

El presente ensayo forma parte de una línea de investigación dirigida a la búsqueda de relaciones entre la ciencia y el humanismo con la intención de profundizar la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del conocimiento universal en la educación superior del siglo XXI (Unesco, 2008; Morín, 1999; Belandria, 2007; Belandria, 2011). En este contexto, es conveniente señalar que este artículo está basado en el desarrollo de una tesis de grado relacionada con la intención de realizar una comparación visual de las concepciones filosóficas y científicas de Lao Tse y Heráclito utilizando técnicas de diseño gráfico (Forgiarini, 2020).

Durante la ejecución del proyecto se detectó que el “Tao Te King” de Lao Tse y los “Fragmentos de Heráclito”, libros escritos hace más de 2400 años, han sido ampliamente analizados desde el punto de vista humanístico por numerosos autores quienes han resaltado la importante contribución de estos textos al conocimiento filosófico universal (Preciado, 2018; Bárcens, 2014; Aguilera, 2014; Barruecos, 2012; Viñes, 2011; Maestre Sánchez, 2009; Pérez, 2005; Capra, 2000; Cappelletti, 1972; Wilhelm, 1978; Marcovich, 1968). Sin embargo, en la revisión se encontró que solamente Capra (2000) ha analizado desde la perspectiva científica uno de los libros mencionados: el “Tao Te King”. Este autor detectó que parte de los planteamientos filosóficos del “Tao Te King” coincidían con ideas fundamentales de la mecánica cuántica (Capra 2000). Respecto a Heráclito no se observó ninguna publicación sobre los contenidos científicos de su filosofía.

Basado en estas consideraciones, decidimos ampliar el espectro de la tesis (Forgiarini, 2020) para realizar un análisis más detallado de las concepciones científicas presentes en el “Tao Te King” y los “Fragmentos”, y se apreció que en las concepciones filosóficas de Lao Tse y Heráclito aparecen reflexiones científico-filosóficas relacionadas con las concepciones modernas de la termodinámica, relatividad y mecánica cuántica.

En este sentido, el objetivo de este ensayo es mostrar y analizar las concepciones termodinámicas, cuánticas y relativistas presentes en el “Tao Te King” de Lao Tse y en los “Fragmentos” de Heráclito.

## Heráclito

---

A ciencia cierta, poco se sabe sobre la vida de Heráclito, y se cree que nació en Éfeso (Grecia) alrededor del año 540 a.C. y murió en Turquía hacia el 480 a.C. (Encyclopaedia Britannica, 2020). Según Cappelletti (1972), Heráclito escribió un libro titulado “Sobre la naturaleza” del cual han quedado un poco más de un centenar de fragmentos que a través de la historia han sido objeto de diversas modificaciones, análisis y discusiones polémicas. En sus “Fragmentos”, Heráclito propuso que el “Logos” era el principio universal de todas las cosas del universo las cuales estaban interrelacionados a escala cósmica a través del conflicto de los opuestos o contrarios (Maestre Sánchez, 2009). En el universo hay una lucha permanente entre los contrarios; de este conflicto permanente surge el cambio y la armonía del cosmos; ese conflicto asegura la estabilidad del universo (Maestre Sánchez, 2009). Algunos de los opuestos mencionados en los “Fragmentos” de Heráclito son: vida-muerte, mortal-inmortal, joven-viejo, bien-mal, puro-impuro, día-noche, invierno-verano, arriba-abajo, calor-frío, convergente-divergente, acuerdo-desacuerdo, par-impar, entero-no entero, concorde-discorde, consonante-disonante, recto-curvo, esclavitud-libertad, guerra-paz, indigencia-exceso, saciedad-hambre, despierto-dormido, y otros (Cappelletti, 1972). A continuación se muestran varios fragmentos donde se aprecian algunos de los opuestos señalados previamente: “Inmortales los mortales, mortales los inmortales, viviendo la muerte de aquéllos, la vida de aquéllos muriendo”; “el camino hacia arriba y hacia abajo es uno y el mismo”; “lo mismo : vivo y muerto, despierto y dormido, joven y viejo; pues estas cosas, transformándose, son aquéllas, y aquéllas, de nuevo transformándose, son éstas”; “la enfermedad hace dulce y buena salud; hambre, la hartura; la fatiga, el descanso”.

Asimismo, Heráclito señala que en el universo hay una lucha permanente entre los opuestos o contrarios; de este conflicto permanente surge el cambio y la armonía del cosmos: “Lo opuesto es concorde y de las cosas discordes surge la más bella armonía y todas según la disputa se originan”; ese conflicto asegura la estabilidad del universo (Maestre Sánchez, 2009, Cappelletti 1972). También, Heráclito insinúa que un cambio generado en una dirección es balanceado por otro cambio compensatorio en dirección opuesta “De diferente manera crece siempre cada cosa hacia aquello que le falta”; “Las cosas frías se calientan, lo caliente se enfría, lo húmedo se seca, lo seco se humedece”(Cappelletti, 1972; Encyclopaedia Britannica, 2020). El cambio en el universo es permanente e induce el flujo y el movimiento. En consecuencia todo fluye y está en un continuo devenir como expresa en algunos de sus fragmentos (Cappelletti, 1972): “No es posible penetrar dos veces en el mismo río, ni tocar dos veces una substancia precedera en un mismo estado, más ésta, por la fuerza y la velocidad del cambio, se dispersa y de nuevo se concentra o, mejor dicho, no de nuevo ni otra vez, sino al mismo tiempo, se concreta y fluye, se acerca y se aleja”; “En nosotros reside siempre lo mismo: la vida y la muerte, lo despierto y lo dormido, lo joven y lo viejo, porque éstos, al cambiar, son aquellos, y aquellos, al cambiar, son éstos de nuevo”; “En el mismo río entramos y no entramos, estamos y no estamos”.

Por otro lado, en las concepciones de Heráclito el fuego es el elemento universal o el principio universal de todas las cosas, generador de la tierra, agua y aire: “Este Kósmos, el mismo para todos, no lo hizo ninguno de los dioses o de los hombres, sino que siempre fue, es y será fuego siempre viviente, que según medidas se enciende y según medidas se apaga” ; “Todas las cosas las gobierna el rayo”, “Vive el fuego la muerte de la tierra y el aire vive la muerte del fuego; el agua vive la muerte del aire; la tierra, la del agua”; “A todas las cosas las juzgará y arrebatará el fuego, cuando sobreviniere”; “Transformaciones del fuego: primero, mar; del mar, la mitad tierra y la otra mitad aire huracanado”(Maestre Sánchez 2009, Cappelletti 1972). Estos fragmentos sugieren que del fuego surge el agua, y del agua surge la tierra y el aire; asimismo, todas las cosas surgen por cambios del fuego, “apagándose” y “encendiéndose” según medida; al apagarse, el fuego se condensa en agua, tierra y aire; luego, el aire, el agua y la tierra al incendiarse generan el fuego en una secuencia cíclica.

## Lao Tse

La vida de Lao Tse permanece en el misterio y se cree que nació en Henan (China) a finales del siglo VII a.C. (Wilhelm, 1978). Aun cuando no hay certeza absoluta, Lao Tse es considerado como el autor del “Tao Te King”, uno de los libros más influyentes de la filosofía china.

En el “Tao Te King” la presencia de entidades opuestas juegan un papel fundamental en la dinámica del universo: ser-no ser, vida-muerte, bello-feo, bueno-no bueno, difícil-fácil, largo-corto, alto-hondo, sonido-tono, antes-después, difícil-fácil, vacío-lleño, débil-fuerte, pesado-ligero, grande-pequeño, claro-oscuro, liso-áspero, ganar-perder, talento-estupidez, oratoria-mudez, calor-frio, fiel-infiel, vida-muerte, dicha-desdicha, pesado-ligero, duro-blando, fuerte-flexible, débil-fuerte, blando-rígido, tierno-seco, delicado-tieso, elevado-hondo, excesivo-insuficiente, carencia-abundancia: “Si todos reconocen lo bello como tal, reconocen a la vez lo feo. Si como tal reconocen lo bueno, reconocen a la vez lo que no es bueno. Porque ser y no-ser se generan mutuamente. Difícil y fácil se completan entre sí. Largo y corto se moldean mutuamente. Entre sí se invierten alto y hondo. Sonido y tono mutuamente se enlazan. Antes y después se siguen entre sí”; “Vacía los corazones y llena los vientres, debilita las ambiciones y fortalece los huesos”; “Lo flexible vence a lo rígido. Lo débil triunfa sobre lo fuerte”; “Todo lo pesado de la tierra nace ligero. Todo lo grande de la tierra nace pequeño”; “El hombre, cuando entra en la vida, es blando y débil, mas muere rígido y fuerte. Las plantas, cuando entran en la vida, son tiernas y delicadas, mas mueren secas y tiesas. Los duros y fuertes son compañeros de la muerte, los blandos y flexibles, de la vida. “El sentido del cielo, ¡cuánto se parece a un arquero que tensa su arco! Empuja hacia abajo lo elevado, y levanta lo hondo. Disminuye lo excesivo, y completa lo insuficiente. El sentido del cielo consiste en esto: disminuir lo excesivo y completar lo insuficiente. Pero el sentido del hombre no es así, pues mengua lo carente y se lo ofrece a lo abundante”; “Nada hay en el mundo entero más blando y débil que el agua. No obstante, nada como ella para erosionar lo duro. El agua no es sustituible. Lo débil vence a lo fuerte lo bueno a lo duro, todos lo saben en la Tierra, pero nadie es capaz de ponerlo en práctica”.

El “Tao Te King” también sugiere que el universo es dinámico y está en permanente transformación y cambio causada por la existencia de “tendencias opuestas las cuales son inherentes a todas las cosas y situaciones. Los movimientos del Tao no son forzados, sino que ocurren de un modo espontáneo y natural”; “el cambio no se considera consecuencia de fuerza alguna, sino más bien como una tendencia” causada por los opuestos (Capra, 2000). Los cambios en el universo actúan siguiendo un orden que buscan la armonía cósmica (Wilhelm, 1978).

En la concepción taoísta, todas las cosas y eventos del universo son inseparables y están interrelacionadas como en un tejido cósmico; asimismo, todas las cosas son manifestaciones de la realidad última: el Tao (Capra, 2000).

Cuando se comprende que en el “Tao Te King” todas las cosas están interrelacionadas, se puede entender la importancia del significado del vacío en la concepción taoísta porque los objetos y sus alrededores no están aislados, sino juntos formando una totalidad orgánica. Por ejemplo, la utilidad de una habitación no solo depende de las cuatro paredes, del techo y de los pisos, sino que es necesario considerar adicionalmente el valor que añade el espacio vacío existente en el interior de la habitación. En otras palabras, el vacío tiene una función la cual se detecta al considerar el todo, sus partes y sus interrelaciones. “Treinta rayos convergen en el buje: es este vacío lo que permite al carro cumplir su función. Los cazos están hechos de barro hueco: gracias a esta nada, cumplen su función. Puertas y ventanas se horadan para crear una alcoba, pero el valor de la alcoba estriba en su vacuidad. Así, lo que es, sirve para ser poseído, y lo que no es, para cumplir una función”. A escala cosmológica, el vacío es el no-ser que engendra todas las cosas, el comienzo del cielo y tierra: “El sentido que puede expresarse no es el sentido eterno. El nombre que puede pronunciarse no es el nombre eterno. El no-ser es el comienzo de cielo y tierra, y el ser, la madre de los seres individuales. El camino del no-ser lleva a contemplar la maravillosa esencia, el del ser, a contemplar los espacios limitados. Originalmente, los dos son uno, su única diferencia radica en el nombre. La unidad de ambos se denomina misterio. El enigma más profundo del misterio es la puerta por donde entran todas las maravillas”

## Termodinámica, Mecánica cuántica y Teoría de la relatividad

Para hacer comprensible este ensayo es conveniente esbozar de manera sencilla algunos conceptos relacionados con las ramas científicas vinculadas con este estudio: termodinámica, teoría de la relatividad y mecánica cuántica.

La termodinámica es la ciencia que estudia las transformaciones energéticas de la naturaleza y está basada en 4 leyes fundamentales conocidas como la cero, primera, segunda y tercera ley de la termodinámica (Belandria, 1997). La ley cero está relacionada con el concepto de temperatura y señala que si la temperatura de un cuerpo A es igual a la temperatura de un cuerpo B, y la temperatura de un cuerpo C es igual a la del cuerpo B, entonces la temperatura del cuerpo A es igual a la del cuerpo C. La primera ley de la termodinámica o la ley de la conservación de la energía expresa que la energía solo puede transformarse pero no puede crearse ni destruirse; asimismo, postula que la energía total del universo es constante. La segunda ley de la termodinámica está asociada con una función termodinámica conocida como la entropía cuyo valor crece a medida que aumenta el desorden en un sistema (cuando la energía se degrada, el desorden crece); la ley establece que la entropía total del universo tiende a un valor máximo que conducirá a la aniquilación o muerte térmica del cosmos. La tercera ley plantea que cuando la temperatura de un cristal perfecto es cero absoluto, la entropía es cero.

Con relación a la mecánica cuántica, su campo de estudio abarca fundamentalmente el comportamiento de los sistemas a escala atómica (Capra, 2000). Esta ciencia sugiere que todas las entidades de la naturaleza están constituidas por numerosas partículas y antipartículas subatómicas como electrones, antielectrones, protones, antielectrones, neutrones, mesones, neutrinos, antineutrinos, quarks, antiquarks, gluones, bosones y otras. Estas entidades se comportan como ondas o partículas y están sujetas al principio de incertidumbre de Heisenberg que hace imposible predecir su verdadero estado cuántico y la evolución de los eventos suba-

tómicos. Los acontecimientos del mundo subatómico son probabilísticos, no lineales, y están sujetos a la indeterminación y al azar. En este micro mundo, la dualidad onda-partícula, la incertidumbre cuántica, las transformaciones materia-antimateria, y la interrelación entre lo virtual y lo real son fenómenos comunes. En ese micro universo todos los acontecimientos están interrelacionados y los eventos observados dependen de la acción del observador quien afecta lo observado e influye en la percepción de la realidad cuántica.

Respecto a teoría de la relatividad, el tiempo y el espacio son relativos, dependen de la posición del observador, y están ligados entre sí por una configuración geométrica de cuatro dimensiones (Tolman, 2011). Cuando la velocidad de un cuerpo aumenta relativa a la posición del observador, el tiempo y el espacio se contraen, y la energía y la masa crecen. Si la velocidad decrece ocurre el proceso inverso, el tiempo y el espacio se dilatan, y la masa y la energía decrecen. En el contexto de esta teoría, la gravedad no es una fuerza como tal sino que es un efecto resultante de las deformaciones que causan los cuerpos masivos sobre la estructura geométrica del espacio-tiempo. La relatividad sugiere que el universo es curvo y que la máxima velocidad que puede alcanzarse en el universo es la velocidad de la luz.

### Concepciones científicas en las filosofías de Heráclito y Lao Tse

Tanto Lao Tse como Heráclito sugieren que todos los opuestos están unidos y complementados formando una totalidad. Esa unidad y armonía que surge de los opuestos es el Logos o el Tao. “Aquello que deja aparecer ahora la oscuridad, ahora la luz, es el Tao”. Esa armonía también es el Logos “lo opuesto es concorde y de las cosas discordes surge la más bella armonía”.

La presencia de entidades opuestas se observa en diversos campos de la ciencia contemporánea donde se prefigura un universo dinamizado por la interacción de acciones contrarias como cargas y campos eléctricos y magnéticos positivos y negativos, partículas y antipartículas, materia y antimateria, energía y anti energía, entropía y antientropía, simetría y antisimetría. Esta polarización impregna todas las entidades cósmicas concebidas bajo una visión electromagnética, cuántica, relativista y termodinámica.

En el ámbito de la física, la química y otras ramas de la ciencia, la inducción del flujo, movimiento y cambio por la acción de los opuestos es un fenómeno común, y es claramente apreciable en algunos casos sencillos como en los procesos de transferencia de calor, materia o momento. Como ejemplo podemos analizar, el opuesto calor-frío presente en las concepciones de Lao Tse y Heráclito. Según la termodinámica, el calor y el frío son manifestaciones de la temperatura de los cuerpos (Belandria, 1997). En un lenguaje coloquial, a temperaturas altas los cuerpos están calientes y a bajas temperaturas se encuentran fríos. En tal situación, imaginemos un cuerpo caliente (alta temperatura) y un cuerpo frío (baja temperatura) en íntimo contacto. En este escenario, las leyes de la termodinámica sugieren que el calor fluye desde el cuerpo caliente al cuerpo frío hasta que ambos alcanzan la misma temperatura o equilibrio térmico. En este caso, debido a la diferencia de temperatura de los opuestos calor-frío se induce un movimiento, un flujo, o una transferencia de calor desde el cuerpo caliente al cuerpo frío. Asimismo, ambos cuerpos sufren un cambio de estado balanceado; en otras palabras, el cuerpo caliente cede calor y se enfría, y el cuerpo frío recibe calor y se calienta en forma compensada. Este ejemplo ilustra claramente, en términos científicos modernos la dinámica de los opuestos sugerida por Heráclito y Lao Tse en sus disquisiciones filosóficas. “De diferente manera crece siempre cada cosa hacia aquello que le falta”; “Las cosas frías se calientan, lo caliente se enfría, lo húmedo se seca, lo seco se humedece”. Así como en el opuesto calor-frío existe un gradiente o una diferencia de temperatura que induce al cambio y al flujo, en todos los contrarios hay un gradiente o un desnivel de una entidad subyacente que provoca transformaciones y movimientos. Según la segunda ley de la termodinámica, mientras existan gradientes de las variables termodinámicas como temperatura, presión, potencial químico y otras, hay movimiento, transformaciones, dinamismo y vida en los sistemas de la naturaleza. Sin embargo, cuando los gradientes se anulan o nivelan y no hay diferencias en las magnitudes termodinámicas sobreviene el equilibrio, la aniquilación y la muerte térmica del universo (Belandria, 1997). Este análisis visualizado en el opuesto calor- frío puede ser aplicado de manera análoga en todos los opuestos formulados en el “Tao Te King” y los

“Fragmentos”. Mientras existan diferencias y gradientes en todos los opuestos, entonces, según la segunda ley de la termodinámica, hay vida, movimiento y dinamismo cósmico. En otras palabras, desde el punto de vista termodinámico la existencia de opuestos o contrarios es fundamental para la existencia de los seres a escala universal. Si los opuestos se nivelan y se anulan, desaparece el movimiento, el flujo, las transferencias cósmicas, y el universo muere según la segunda ley de la termodinámica.

En otro contexto, siguiendo con el análisis del opuesto calor-frío, es posible argumentar que la sensación del calor y el frío son relativos y dependen de la subjetividad de las personas. Por ejemplo, la sensación del frío para un esquimal que vive en las cercanías del polo norte es distinta a la de una persona que vive en las regiones tropicales de la tierra. En otras palabras, así como el espacio y el tiempo son relativos según la teoría de la relatividad de Einstein, los opuestos calor-frío también son relativos y dependen de la subjetividad humana. Es decir, la concepción de los opuestos, cualesquiera que sean, en el “Tao Te King” y los “Fragmentos tienen un marcado acento relativista”. También, en su famosa frase “Nadie se baña dos veces en las aguas del mismo río”, Heráclito marca el acento relativista de su filosofía porque debido a la relatividad del espacio y el tiempo nadie puede sentir el flujo y el movimiento del río de la misma manera dos veces porque el tiempo, el espacio y el flujo del río no son los mismos. Aquí, en las aguas del río, Heráclito y Einstein se encuentran en el dilema relativista del espacio y el tiempo.

Por otro lado, en la mecánica cuántica se aprecia un microcosmos dinamizado por la interacción de electrones y antielectrones, protones y antiprotones, quarks y antiquarks, neutrinos y antineutrinos, y otras partículas y antipartículas que pueblan el mundo subatómico (Capra, 2000). Esta polarización que impregna todas las entidades subatómicas conocidas genera un micro universo interrelacionado armoniosamente por la acción complementaria de entidades opuestas. Al respecto, las observaciones experimentales sugieren que todas las interacciones que ocurren en este microcosmos están integradas e interconectadas de manera indisoluble en el campo cuántico del mundo subatómico (Capra, 2000). Esta interconexión e integración cuántica del microcosmos es similar al tejido universal del macrocosmos generado por la interacción de los contrarios de Lao Tse Y Heráclito (Capra 2000).

En otro escenario, Lao Tse y Heráclito insinúan que al desencadenarse los eventos como consecuencia de los gradientes de los opuestos, el universo en continuo devenir se vuelve cambiante, impermanente, impredecible, indeterminado, probabilístico, relativista y cuántico. Heráclito expresó este escenario en sus frases: “Nadie se baña 2 veces en las aguas del mismo río”, y “en el mismo río entramos y no entramos, estamos y no estamos”.

Considerando un entorno diferente, la imagen del cosmos concebida por Heráclito donde el fuego se enciende y se apaga generando todas las cosas en forma secuencial y permanente, se parece, según las concepciones actuales de la física, a un inmenso universo termodinámico similar a una máquina térmica avivada por una fuente energética flamígera. Esa máquina alegórica dotada de artilugios recibe agua, tierra y aire, que al combinarse en presencia del fuego sufre transformaciones secuenciales y cambios de estado (sólido-tierra, líquido-mar, gas-aire) capaces de generar la energía dinamizante del cosmos. Al final, después de sucesivas transformaciones, todas las cosas vuelven y terminan finalmente en el fuego. En este contexto, la visión de Heráclito tiende a coincidir con la combinación de la primera ley de la termodinámica y la ley de la conservación de la materia, según las cuales, la energía y la materia se pueden transformar, pero no pueden crearse ni destruirse. El universo de Heráclito es un llameante mundo termodinámico, relativista y cuántico que surge del fuego avivado por el Logos.

Para Lao Tse, el principio organizador de todas las cosas es el imponderable vacío. En su concepción, el cambio y el devenir no son forzados, surgen de la espontaneidad de los opuestos, no depende de fuerzas y es algo natural que fluye como el Tao. En otras palabras, todo se mueve espontáneamente con la naturaleza, sin oponerse. Glosando a Einstein, el “devenir no depende de fuerzas sino de la geometría de la espontaneidad”. En este tono, el mundo de Lao Tse es un sutil y espontáneo universo cuántico, relativista y termodinámico que surge del vacío avivado por el Tao.

## Conclusión

Las reflexiones planteadas en este ensayo sugieren que las concepciones filosóficas del “Tao Te King” de Lao Tse y los “Fragmentos de Heráclito” presienten un cosmos animado por entidades termodinámicas, cuánticas y relativistas.

Según Lao Tse y Heráclito, el universo es dinamizado por una lucha permanente entre entidades opuestas o contrarias. De este conflicto permanente surge las transformaciones, los cambios, la armonía, las interacciones, el movimiento, y la dinámica del cosmos.

Vinculando las visiones de estos filósofos con la ciencia contemporánea, es posible observar que la presencia de entidades opuestas ocurre en todos los procesos de la naturaleza. Al respecto, en los ámbitos de la física, la química y otras ramas de la ciencia, la acción de los opuestos es un fenómeno común y predecible que genera el flujo, el movimiento, las transformaciones, y los eventos del universo. En este contexto, la ciencia moderna concibe un cosmos dinamizado por la interacción de acciones contrarias como cargas y campos electromagnéticos positivos y negativos, partículas y antipartículas, materia y antimateria, energía y antienergía, entropía y anti-entropía, simetría y antisimetría.

Según la segunda ley de la termodinámica, mientras existan diferencias y gradientes en todos los opuestos, entonces, hay vida, movimiento y dinamismo cósmico. Si los opuestos se nivelan y se anulan, desaparece el movimiento, el flujo, las transferencias cósmicas, y el universo muere por un colapso termodinámico. Tal como imaginaban Lao Tse y Heráclito, la existencia de los opuestos y sus gradientes es fundamental para la existencia de los seres a escala universal.

Por otro lado, así como el espacio y el tiempo son relativos según la teoría de la relatividad de Einstein, todos los opuestos, cualesquiera que sean, son relativos, y dependen de la subjetividad humana.

Lao Tse y Heráclito imaginaban que todos los opuestos están unidos y complementados formando una totalidad. En este sentido, la mecánica cuántica sugiere que todas las interacciones que ocurren en el microcosmos y el macrocosmos están interconectadas y tejidas en el campo cuántico del universo.

En este contexto, a medida que los procesos se desarrollan como consecuencia de la desigualdad de los opuestos, el universo en continuo acontecer se vuelve cambiante, impermanente, impredecible, indeterminado, probabilístico, relativista y cuántico.©

---

**Jose Iraides Belandria.** Profesor Titular Jubilado de la Escuela de Ingeniería Química de la Universidad de Los Andes. Ingeniero químico. Coordinador de proyectos de investigación sobre termodinámica, fisicoquímica, reactores químicos, catalizadores, petróleos pesados, contaminación ambiental, metodología de la investigación, y relaciones entre arte y ciencia. Asesor de tesis de pregrado, postgrado, y trabajos de ascenso. Autor de los libros “Termodinámica. Historia, leyes y reflexiones”, “Termodinámica de los hidrocarburos”, “La mecánica del petróleo”, “Lecturas termodinámicas”, “La imagen del átomo a través del tiempo”, “Arte y ciencia”, “Relatos cuánticos”. Autor de patentes y artículos de carácter científico y humanístico. Recibió el premio Francisco de Venanzi de la Facultad de Ciencias, ULA, y fue propuesto al premio Nacional de Ciencias por la Facultad de Ingeniería, ULA.

**Yuliana Guédez Forgiarini.** Es tesista investigadora adscrita a la Escuela de Diseño Gráfico de Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes. Ha participado en el **concurso de fotografía** AI-AP (Nueva York, 2018), en el FINI (Mexico, 2018), en la red de fotografías latinoamericanas (Mexico, 2020), fotografías en el mundo (Argentina, 2020), Naahbox Magazine (2020), y Femgrafía (2020). Tiene una publicación en la editorial Hightone de Hong Kong (2020), y su obra ha sido presentada en Instagram Photoshop (2017), y en el diario El Universal de Venezuela (Mirada Expuesta, 2017). En su proyecto de Grado, “Fuego y Vacuidad”, expresa las filosofías de Heráclito y Lao-Tsé utilizando la fotografía, el grafismo, el diseño editorial, y las conexiones entre el arte y la ciencia.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Belandria, José Iraides (1997). *Termodinámica: Historia, leyes y reflexiones*. Mérida: Talleres Gráficos. ULA.
- Belandria, José Iraides. (2007). *Arte y ciencia*. Mérida: Litorama.
- Belandria, Jose Iraides. (2011). Importancia de la formación humanística, ecológica, social y ética en los estudios de ingeniería. *Ciencia e Ingeniería*, 32(1), 17-23.
- Cappelletti, Ángel. *Fragmentos de Heráclito*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo, SA, 1972.
- Capra, Fritjof. (2000). *El Tao de la Física*. Editorial Sirio, S.A. Barcelona
- Forgiarini, Yuliana. (2020). *Fuego y Vacuidad Una comparación visual de las ideas principales de Heráclito y Lao-Tsé*. Tesis en desarrollo. Universidad de Los Andes. Mérida.
- Heraclitus (2020). Encyclopaedia Britannica. Inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/search?query=Heraclitus>
- Maestre Sánchez, Alfonso. (2009) Síntesis transversal de la «filosofía» de Heráclito. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361133109001>
- Marcovich, Miroslav. (1968). *Heraclitus*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios. ULA.
- Morín, Edgar. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Santillana
- Pérez, Rebeca. (2005). Un acercamiento a las conexiones filosóficas entre Heráclito y el Taoísmo. Recuperado de <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agora/v4n8/articulo06.pdf>
- Preciado, Iñaki. (2018). *La ruta del silencio. Viaje por los libros del Tao*. Madrid: Editorial Trotta.
- Tolman, Richard. (2011). *Relativity, Thermodynamics, and Cosmology*. New York: Dover Books.
- Unesco. (2008). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de: [http://www.acading.org.ve/info/comunicacion/pubdocs/DOCS\\_EDUCACION/Declaracion\\_mundial\\_educacion\\_superior\\_vision\\_accion.pdf](http://www.acading.org.ve/info/comunicacion/pubdocs/DOCS_EDUCACION/Declaracion_mundial_educacion_superior_vision_accion.pdf)
- Viñes, Jorge. (2011). *Tao Te Ching*. Madrid: Alianza.
- Wilhelm, Richard (1978). *Tao Te King*. Málaga: Editorial Sirio.

# Análisis y propuesta de herramientas de mejora para las tutorías en la carrera de Ingeniería Industrial



*Analysis and proposal of improvement tools for tutorials in the Industrial Engineering career*

**Carlos Vázquez Cid de León**

<https://orcid.org/0000-0003-2067-0565>

[carlosvazquezc@mixteco.utm.mx](mailto:carlosvazquezc@mixteco.utm.mx)

Teléfono de contacto: +01 9535320214

**Salvador Montesinos González**

<https://orcid.org/0000-0001-6006-7790>

[smontesinos@mixteco.utm.mx](mailto:smontesinos@mixteco.utm.mx)

Teléfono de contacto: +01 953 5320214

Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz  
Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM)  
Huajuapán de León estado de Oaxaca, México

**Ivonne Maya Espinoza**

<https://orcid.org/0000-0001-9220-4737>

[maya@mixteco.utm.mx](mailto:maya@mixteco.utm.mx)

Teléfono de contacto: +01 953 5320214

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades  
Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM)  
Huajuapán de León estado de Oaxaca, México



Fecha de recepción: 20/09/2020  
Fecha de envío al árbitro: 22/09/2020  
Fecha de aprobación: 15/10/2020

## Resumen

Los Programas Institucionales de Tutorías (PIT) son cada vez más frecuentes tanto en las universidades públicas como en las privadas, la Universidad Tecnológica de la Mixteca no es la excepción ya que cuenta con un PIT de reciente creación. En el presente artículo se analizaron las tutorías en la carrera de ingeniería industrial con la finalidad de identificar áreas de oportunidad y así proponer herramientas de mejora para incrementar la calidad del servicio dentro de dicha carrera y que a su vez, éstas herramientas sirvan para mejorar las tutorías en otras carreras así como para el área de posgrado de la universidad.

**Palabras clave:** Tutorías, Ingeniería Industrial, áreas de oportunidad, herramientas de mejora.

## Abstract

Institutional Tutoring Programs (ITP) are becoming more frequent in both public and private universities, the Universidad Tecnológica de la Mixteca is no exception since it has a recently created ITP. In this article, the tutorials in the industrial engineering career were analyzed in order to identify areas of opportunity and thus propose improvement tools to increase the quality of the service within said career and that in turn, these tools serve to improve the tutorials in other careers as well as for the graduate area of the university.

**Keywords:** Tutorials, Industrial Engineering, areas of opportunity, improvement tools.

Author's translation.

## Introducción

---

**D**e acuerdo con Gieles, Lap y Koning (1985) tutoría es la configuración que tiene como finalidad crear condiciones y actuar de tal manera que los alumnos, tanto de modo individual como grupal, aprovechen al máximo lo que les ofrece la escuela.

Por su parte Deen (1990) señala que tutoría es el conjunto de actividades de carácter diverso, que orienta a la institución y a los alumnos, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a participar en la escuela con el máximo provecho.

La tutoría de acompañamiento esta dirigida a apoyar al alumno durante todo su itinerario escolar, el cual suele presentar una pluralidad de opciones académicas y profesionales, que generan disyuntivas en las que el educando requiere del apoyo de un profesor para orientarlo en sus decisiones, en este rubro se incluyen también los aspectos motivacionales y de apoyo personal (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000).

En la Universidad Tecnológica de la Mixteca en la carrera de Ingeniería Industrial se brinda el servicio de Tutorías, el cual a casi dos décadas de que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) diera a conocer su propuesta en torno a la organización, implantación y funcionamiento de los programas institucionales de tutoría en las Instituciones de Educación superior (IES) se encuentra en un nivel insipiente de implantación, ya que pese a que es una de las funciones sustantivas de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) éstos se encuentran con una barrera de capacitación y resistencia al cambio para ofrecer un servicio de calidad que responda a las necesidades de satisfacción de los estudiantes. En el momento de ser evaluado dicho servicio en el primer semestre de 2014, los resultados no son abrumadores pero si reflejan un área de oportunidad para elevar el nivel de calidad en el servicio de tutorías.

### **Aportaciones de la SEP y de la ANUIES a los programas institucionales de tutoría**

Ante la evidencia de los problemas de deficiencias académicas y de formación en las universidades públicas, la Secretaría de Educación Pública (2007) ha puesto en marcha algunos programas y estrategias para que las instituciones las adapten e incorporen, de tal manera que se avance en la solución de los problemas en materia de educación. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en uno de sus objetivos establece: “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (Secretaría de Educación Pública, 2007).

También en este mismo sentido, en las estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 para la educación superior se contempla “Fomentar la operación de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes, para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna. Por ello se proponen diversas estrategias a fin de estimular la formación y/o capacitación del personal docente, entre las cuales se sugiere la función tutorial de los profesores (Secretaría de Educación Pública, 2007).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México, describe la tutoría como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social.

La atención personalizada favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente universitario, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional.

A nivel nacional se encuentran investigaciones y artículos que dan cuenta de acompañamientos, programas e implementación de programas de tutorías, entre estos se resaltan: el artículo titulado ‘El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia de una institución de educación superior’ de Ariza y Ocampo (2005), en él se hace una exploración de los estilos, procesos y métodos que han estado relacionados con la vida académica y cómo de una u otra manera han contribuido a los objetivos que persigue la educación superior.

Llama la atención cómo este estudio, realizado en la Universidad Católica de Colombia, describe que dentro de los retos de las instituciones están repensar los modelos que en educación se han venido aplicando tradicionalmente; de esta manera, la tutoría es, en buena medida, una opción que se hace presente en los nuevos modelos de la educación, donde el papel del docente universitario será de asesor cercano al estudiante.

La investigación no pretendía aportar grandes descubrimientos, sino contribuir con los procesos que se adelantan en las universidades, como son el poder adecuarse a las actuales tendencias educativas y lograr, en gran medida, adaptarse de manera eficaz a las políticas institucionales.

Se utilizó el método de investigación evaluativa con enfoque cualitativo que partió de la concepción de la realidad.

Además de realizar un recorrido de la conceptualización de las tutorías, desde el punto de vista teórico, como la definición de la misma desde una perspectiva individual, grupal, técnica en la diversidad y en la práctica, se llega a proponer el sentido de la tutoría en una universidad profesionalizante en la que el docente debe convertirse en tutor, en un guía.

Otro aporte en tutorías lo hace Astaiza (2008), quien en su artículo titulado ‘El acompañamiento a los estudiantes en las instituciones de educación superior’ resalta, inicialmente, que el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las tutorías son dos de las estrategias para prevenir y disminuir la deserción de los estudiantes. Y así en su recorrido histórico y geográfico en relación con las tutorías expone: Las tutorías tienen su origen en Inglaterra (Open University), en España (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y en México (UNAM), con características de asesoría académica.

Las tutorías se han clasificado de varias maneras: tutorías personalizadas, grupales, tutorías para aclarar dudas de contenidos; tutorías con fines religiosos, de orientación, de apoyo espiritual y formativo. Para llevarlas a cabo cada institución crea su Plan de Acción Tutorial (PAT), que es un documento de gestión institucional que explica la organización de las tutorías a mediano y largo plazo, entre otros.

En México la tutoría contribuye al programa para el mejoramiento del profesorado; y hace énfasis del acompañamiento del docente-tutor con el estudiante. También contempla cursos como inducción a la universidad, remediales para el desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo, desarrollo de habilidades, programa de orientación vocacional, programas de orientación psicológica, de apoyo económico y de atención médica.

Otros ejemplos de experiencias gratificantes han sido el programa institucional de la Universidad Católica de Colombia, centrada en la persona y orientada a prevenir la deserción; la Universidad del Rosario, en la cual la tutoría es un servicio educativo que es parte central del modelo pedagógico que contribuye a estimular el desarrollo de habilidades para alcanzar el aprendizaje; en la Universidad de la Salle, el cual ha fortalecido el perfil académico de los estudiantes; en la Pontificia Bolivariana, las tutorías se fundamentan en fortalecimiento de sí mismo, formación para la participación y la convivencia, formación cognitiva y la toma de decisiones.

Por su parte, Ramos y Márquez (s/f) en su trabajo ‘Sistema de créditos y tutorías en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)’, establecen cómo a través del sistema de créditos y tutorías se origina un currículo flexible que permite responder a las características individuales de los estudiantes.

En cuanto al sistema de tutorías propiamente dicho, se implementa con el objeto de consolidar los beneficios que ofrece el currículo mediante orientación y asesoría. Así se contribuye a la formación de mejores profesionales, permitiendo que haya interacción directa entre los docentes y los estudiantes.

Los objetivos particulares del programa en tutorías son: brindar asesoría a los estudiantes en la toma de decisiones; aconsejarlos en la selección de cursos particulares; orientarlos profesionalmente; contribuir a determinar los problemas curriculares que se presenten y poder retroalimentar los diferentes programas, entre otros.

Otro de los estudios que es importante mencionar es el de Gili y Marín (2008). Los cuales resaltan la experiencia en la cátedra de Histología desde 2004, que pretendía mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de primer año. El sistema realiza aportaciones para mejorar las condiciones de aprendizaje, hábitos, actitudes y habilidades; en ese sentido, el programa intenta comunicar la evaluación del impacto y el aprovechamiento de los alumnos frente al mismo.

En dicha experiencia, el programa de tutorías cumple un papel muy importante ya que es un servicio educativo que permite el seguimiento individual de los estudiantes, cobrando gran importancia el aprendizaje significativo, que direcciona la enseñanza en pro de descubrimientos y resolución de problemas.

La metodología utilizada por Gili y Marín fue dividir a los alumnos en dos grupos: uno que constaba de 10 o 15 integrantes, cuyo objeto era trabajar asuntos generales, y la tutoría individual, netamente personalizada, que atendió los intereses de los estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: observación, encuestas, entrevistas y registros que se realizaban con los estudiantes en las diversas tutorías.

Otra experiencia con carácter de prueba piloto es la realizada en la Universidad de Guadalajara, que se presentó en el Primer Encuentro Regional de Tutoría entre los días 7 y 8 de marzo de 2002. Se trata de una ponencia denominada 'Tutoría estudiante a estudiante. Una experiencia de ayuda entre iguales', que amplía de manera descriptiva qué son las tutorías estudiante a estudiante, los objetivos de esta, el perfil del estudiante tutor, las habilidades y capacidades, las actividades de aprendizaje del estudiante tutor y algunos resultados reportados en la prueba piloto.

Otros aportes en tutorías son los que hacen García y Benito (2002) en los planteamientos y propuestas para la implementación de programas de orientación y tutorías en el ámbito universitario. Señala, desde su inicio, cómo los programas de tutorías son factor primordial de los procesos de calidad y se hace importante insertarlos en la actividad de los maestros para poder responder a las necesidades de formación de los estudiantes y también a los parámetros de calidad de la educación superior.

## Metodología

La ANUIES sugiere contar con módulos de trabajo para las tutorías, a continuación en la Tabla 1 se presenta la estructura de dichos módulos:

**Tabla 1.** Módulos de trabajo para las tutorías

Módulos	Ejes de reflexión y trabajo
Tutoría de inducción	Contexto y políticas de la acción tutorial. Manejo de tutoría grupal. Expresión oral, escrita y digital. Pensamiento argumentativo. Pensamiento lógico formal. Producción de textos. Técnica de entrevista. Gestión de información. Auto acceso a idiomas. Detección de necesidades de tutoría especializada (uso del manual del tutor)* Alfabetización emocional.

Módulos	Ejes de reflexión y trabajo
Tutoría de trayectoria	Funcionamiento de la tutoría de trayectoria (sistema de integración tutorial) ¿qué se recibe y qué se entrega? Habilidades intelectuales. Aprendizaje por autogestión. Detección de riesgo académico, servicios de apoyo y canalización de casos. Atención tutorial personalizada y detección de talento. Evaluación y seguimiento colegiados de la actividad.
Tutoría de egreso	Orientación en procesos de titulación (normatividad, procesos académico administrativos). Seguimiento de prácticas profesionales y servicio social. Orientación para posgrado y educación permanente. Seguimiento de egresados (integración de expediente, canalización a bolsa de trabajo, impacto social y formación continua). Evaluación conjunta para apoyo al talento y reducción del riesgo académico.

Fuente: Rosas y Ramírez (2013).

De acuerdo con los módulos anteriores se contruyó la propuesta para el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Tecnológica de la Mixteca (vease Imagen 1).



**Imagen 1.** Propuesta del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Tecnológica de la Mixteca.

Fuente: Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020).

No obstante de los datos que se proporcionaron al Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) entre el 2003 y el 2014 de la carrera de ingeniería industrial, se puede observar en especial que los Resultados Educativos, no están evolucionando precisamente por la implementación del Programa institucional de tutorías debido a que los formatos de los tutores y su seguimiento no es semejante o tiene un plan de acción distinto sobre los indicadores que mide dicha tabla que a continuación se presenta en la Tabla 2:

**Tabla 2.** Anexo 13. Resultados educativos

Concepto:	Porcentaje en la carrera de Ingeniería Industrial en el 2003.	Porcentaje en la carrera de Ingeniería Industrial en el 2013.
Número y % de la tasa de retención por cohorte generacional del ciclo A; del 1ro. al 2do. Año.	0	86
Número y % de la tasa de retención por cohorte generacional del ciclo B; del 1ro. al 2do. Año.	0	0
Número y % de eficiencia terminal por cohorte generacional del ciclo A.	0	28
Número y % de eficiencia terminal por cohorte generacional del ciclo B.	0	0
Número y % de estudiantes titulados por cohorte generacional del ciclo A; durante el primer año de egreso.	0	42.85
Número y % de estudiantes titulados por cohorte generacional del ciclo B; durante el primer año de egreso.	0	0
Número y % de egresados que consiguieron empleo en menos de seis meses después de egresar	0	57.14
Número y % de titulados que realizó alguna actividad laboral después de egresar y que coincidió o tuvo relación con sus estudios	0	100
Número y % de satisfacción de los egresados (**)	0	100
Número y % de opiniones favorables sobre los resultados de los PE de la institución, de una muestra representativa de la sociedad(**)	0	0
Número y % de satisfacción de los empleadores sobre el desempeño de los egresados del PE (**)	0	100

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020) con datos de la Universidad Tecnológica de la Mixteca.

La relación de éstos indicadores no está siendo impactada por las tutorías, lo que refleja una falta de evolución e implementación de acciones que llevan al desarrollo de un PIT, que realmente funcione y pueda ser medido para evaluar la evolución de los indicadores de la UTM.

Sí analizamos la presencia nacional de proyectos de tutorías que se proponen al PIFI nos damos cuenta que están en los primeros lugares de apoyos, lo que significa que las tutorías están cobrando una gran importancia a nivel nacional y las instituciones que reciben apoyos para dichos programas deben prestar un mayor interés en dar mejores resultados.

A continuación se presenta la Tabla 3 con los montos por tipo de proyectos PIFI 2001-2011:

**Tabla 3.** Montos por tipo de proyectos PIFI 2001-2011

Proyecto	Número de proyectos	Monto (\$)
Esquemas de tutorías	657	439 954 277.00
Aplicación de enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje	731	752 999 585.60
Educación a distancia	64	117 509 908.29
Incorporación de nuevas tecnologías	358	568 909 060.71
Fortalecimiento del perfil del profesorado y cuerpos académicos	2 407	1 817 375 200.39
Mejora y aseguramiento de la calidad de programas educativos	2 858	3 577 277 008.22
Fortalecimiento bibliotecario	388	1 328 394 725.00
Seguimiento de egresados	192	95 461 706.44
Flexibilidad curricular	364	401 939 813.31

**Fuente:** Programa Institucional de Formación de Investigadores (2012). Nota: Tabla construida a precios constantes

## Resultados

Se realizó un análisis de las tutorías en la carrera de ingeniería industrial, con una muestra de 75 de 100 alumnos y se obtuvieron los siguientes resultados de satisfacción sobre cinco factores principales de las tutorías impartidas en dicha carrera:

1. Las tutorías 27.60%,
2. Las oportunidades de mejora en las tutorías 31.10%.
3. El contenido de las tutorías 12.50%.
4. Los tutores 22.86%.
5. Las condiciones para llevar tutorías 8.57%.

Los resultados se obtuvieron principalmente a través de un cuestionario diseñado para identificar los factores y subfactores que son los más débiles y que requieren de atención inmediata para la mejora del servicio de tutorías; las herramientas utilizadas fueron Kaizen (Lefcovich, 2005) (ver imágenes 2 y 3), Ishikawa (Gómez, 2017) (ver imagen 4), Pareto (Kaplow y Shavell, 1999, 2001, 2002 y 2003) (ver imagen 5) con las cuales se procedió a su aplicación y ya se está trabajando con los resultados para decidir los planes de acciones de mejora sobre los factores y subfactores que son prioritarios.



**Imagen 2.** Propuesta de herramientas de mejora Kaizen

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020)



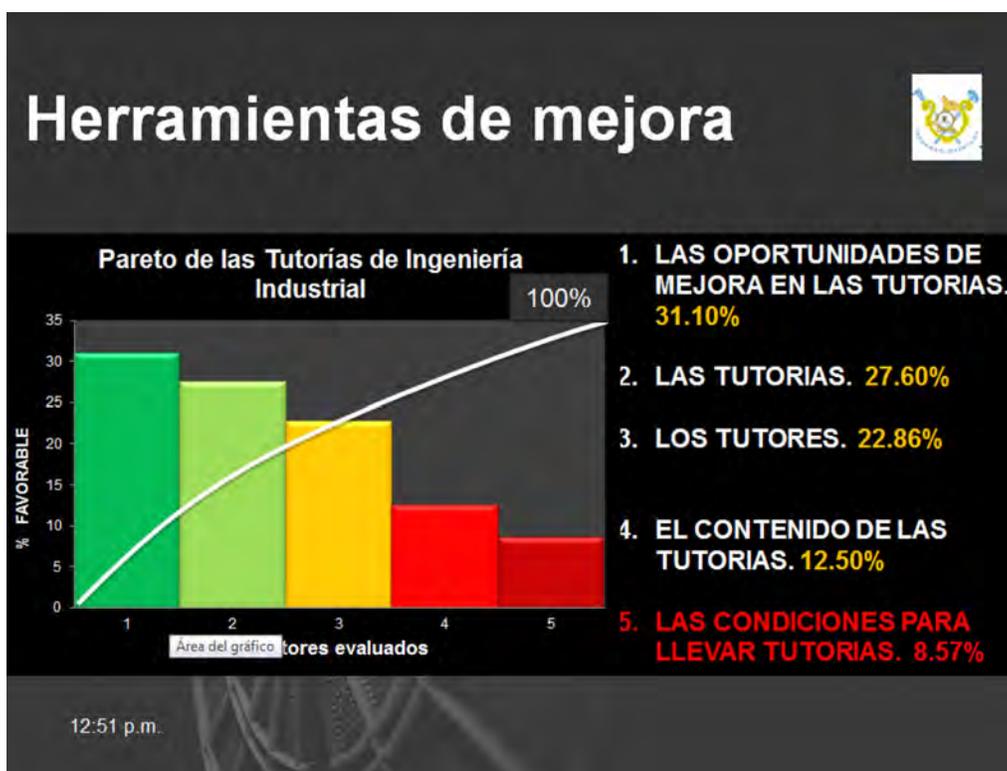
**Imagen 3.** Herramientas de mejora Procedimiento inicial Kaizen

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020)



**Imagen 4.** Causa raíz del problema de Ishikawa

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020)



**Imagen 5.** Herramientas de mejora de Pareto. Fuente:

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020)

Se identificó como Factor prioritario el número 5 “Las condiciones para llevar tutorías” al ser el más bajo en la respuesta de los estudiantes con un porcentaje de satisfacción del 8.57%, la razón principal en el subfactor es la falta de recursos para dicha actividad, prestando atención y dando seguimiento la UTM elaboró y sometió un proyecto en el PIFI 2014-2015 la UTM denominado Proyecto 1 Solución de los problemas comunes de las DES de la Universidad Tecnológica de la Mixteca en el objetivo 2 2.1: Fortalecer el Programa Institucional de Tutorías (PIT) la petición de apoyos económicos en el 2014 por \$ 73,900.00 y en el 2015 \$ 37,400.00 dando un total de \$111,300.00 para su PIT bianual.

Se concluye el trabajo en esta primer etapa de investigación con un análisis FODA específico para las tutorías en la UTM en el cual se identifican algunas áreas de oportunidad para las tutorías mismo que se presenta a continuación en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Análisis FODA para las tutorías en la UTM

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Disponibilidad de profesores Participación activa en reuniones Atención a todos los semestres Todos los tutores cuentan con una oficina para atender tutorados Disponibilidad bajo reserva de aulas y salas para tutoría grupal Alumnos obedientes Disciplina Gobernabilidad Gente con convicción Centros de distribución	Contratación de un orientador vocacional Contratación de un médico, pedagogo y psicólogo Utilización de las TIC's Generar un PAT que atienda necesidades particulares de cada semestre Establecimiento del Proyecto PIT Bajar recursos federales

DEBILIDADES	AMENAZAS
Poca interacción en clase tutor-tutorado Poca motivación Poca información No se percibe beneficio tangible Información de tutoría confusa Profesores poco comprometidos Profesores sin capacitación en tutorías o sensibilización Profesores que rehúsan ser tutores Instalaciones no apropiadas (cubículos, visibilidad, aislamiento acústico, sala de espera) No se cuenta con herramientas TIC's para autocapacitación para alumnos y tutores Inmadurez Perfil profesional (humanista) Experiencia incipiente	Poco tiempo libre de alumnos No hay sanciones en el caso de incumplimiento en asistencia a tutorías No hay registros físicos que avalen la asistencia a tutorías La jefatura no da seguimiento del registro de tutorías Nula captación de tutorías a PTC Migración de estudiantes a otras carreras Gestión académica y administrativa excesiva para profesores Reputación de las tutorías en la UTM Resistencia al cambio Ingresos absolutos para tutorías Obsolescencia en tutorías Que dejen de formar parte de los indicadores nacionales

**Fuente:** Elaboración de Carlos Vázquez Cid de León, Ivonne Maya Espinoza y Salvador Montesinos González (2020).

Para concluir esta primer etapa del trabajo de investigación se obtuvieron los planes y herramientas a implementar para medir la evolución de los indicadores y el incremento de la satisfacción del estudiante en el servicio de tutorías a través de estudios de esta índole, cabe resaltar que es necesario el continuar con estudios y seguimientos sobre las tutorías hasta alcanzar un nivel de satisfacción deseable para la UTM.

## Conclusiones

El PIT de la UTM se encuentra en un nivel insipiente de implantación, por lo que es necesario mejorar el Sistema Personal de Tutorías para ofrecer un servicio de calidad que responda a las necesidades de satisfacción de los estudiantes.

Para mejorar dicho sistema se realizó un análisis FODA a las tutorías que se realizaron en el primer semestre de 2014 en la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica de la Mixteca con la finalidad de detectar áreas de oportunidad, siendo identificadas como prioritarias las siguientes:

- Es necesario contratar un orientador vocacional para que evalúe las aptitudes de los alumnos y los ayude a decidir cuál es la carrera que deben estudiar de acuerdo con sus gustos y aptitudes, toda vez que varios alumnos se cambian de carrera en los primeros semestres ya sea porque la carrera elegida no les gusto (no era lo que esperaban) o porque obtuvieron calificaciones reprobatorias en áreas relacionadas con las matemáticas, la física o la química lo que les hace replantear la carrera a cursar.
- Se requiere la contratación de un médico, un pedagogo y un psicólogo (por lo menos) para canalizar con ellos a los alumnos detectados en las tutorias con problemas graves de salud que requieran atención médica o psicológica, asicomo a los que requieran atención especializada de un pedagogo por tener un atrazo en los conocimientos en relación con sus compañeros para mejorar sus estrategias de estudio.
- Los PTC deben hacer un mayor uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación con las cuáles cuenta la universidad y aplicarlas en sus tutorias para que no resulte tedioso para el alumno acudir a ellas.
- Es indispensable generar un Plan de Acción Tutorial que atienda las necesidades particulares de cada semestre y que a su vez cuente con información de toda la trayectoria académica del alumno.
- Continuar obteniendo recursos para mantener y consolidar el Programa Institucional de Tutorías recientemente implementado en la institución.

Para mejorar dichas áreas de oportunidad se propusieron las siguientes herramientas, mismas que en algunos casos ya fueron implementadas debido a los apoyos recibidos por el PIFI 2014-2015 la UTM en el Proyecto 1 Solución de los problemas comunes de las DES de la Universidad Tecnológica de la Mixteca en el objetivo 2 2.1: Fortalecer el Programa Institucional de Tutorías (PIT):

- Se elaboró un Sistema Personal de Tutorías (SPT), con sus respectivas Guías de tutorías que incluyen los formatos a llenar por parte de los tutores en las sesiones de tutoría que tengan con los alumnos.
- Se creó una Comisión de Tutorías Institucional (CTI) para dar seguimiento puntal al Sistema Personal de Tutorías (SPT). Como parte de los trabajos de la CTI se implementaron fechas para realizar dos sesiones de tutoría por semestre, al inicio y al final del mismo y se determinó que la asignación de tutorados fuera equitativa entre todos los PTC y al azar, sin embargo, en caso de que el alumno lo solicite puede hacerse el cambio de tutor.
- La CTI así como la Coordinación de la Universidad Virtual de la UTM gestionaron cursos de capacitación (presenciales, en línea y mixtos) para los PTC,s con el objetivo de concientizarlos y capacitarlos para realizar eficazmente las actividades de tutoría.

Se espera que con la consolidación del PIT se logre disminuir la deserción estudiantil que se da en los primeros semestres, así como el índice de reprobación en los semestres siguientes. Lo cual contribuirá a que aumente el número y porcentaje de eficiencia terminal, y el número y porcentaje de estudiantes titulados durante el primer año de egreso. ©

---

**Carlos Vázquez Cid de León.** Es ingeniero industrial y maestro en ingeniería administrativa por el Instituto Tecnológico de Orizaba (ITO), Veracruz. Actualmente es doctorante de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) adscrito al Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz (IIIyMA), es integrante del Cuerpo Académico UTMIX-CA 37 “Ingeniería industrial y entorno”, sus líneas de investigación son: Sistemas de producción, procesos y nuevas tecnologías; y Administración integral de sistemas productivos. También es Representante Institucional ante el Programa de Desarrollo Profesional Docente (RIP).

**Ivonne Maya Espinoza.** Es Licenciada y maestra en derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), Doctora en Humanidades con énfasis en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades de la UAEMex, su línea de investigación es el Derecho Social (Democracia, elecciones, procesos sociales y políticos). En 2011 realizó una estancia de investigación doctoral en la Universidad Nacional de Costa Rica (Una) así como en el Tribunal Supremo de Elecciones (TSE) de Costa Rica. De 2014 a 2016 cursó un posdoctorado en la Universidad de Salamanca (Usal), España. Actualmente es profesor-investigador adscrito al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH), cuenta con perfil Prodep y es Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2017-2019, 2020-2021).

**Salvador Montesinos González.** Es Licenciado en Ingeniería Industrial por la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), Maestro en ciencias con especialidad en sistemas de producción por el Instituto Politécnico Nacional, y doctorante de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Se desempeña como profesor-investigador en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) adscrito al Instituto de Ingeniería Industrial y Mecánica Automotriz (IIIyMA), es integrante del Cuerpo Académico UTMIX-CA 37 “Ingeniería industrial y entorno”, sus líneas de investigación son: Análisis y diseño de sistemas de información, Procesos y sistemas de manufactura, y Sistemas de producción.

---

## Referencias bibliográficas

- Ariza Ordóez, Gladys y Ocampo Villegas, Héctor Balmes (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, vol. 4, núm. 1, enero-junio, pp. 31-41 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.
- Astaiza Bravo, Nohra Ximena (2008). El acompañamiento a los estudiantes en las instituciones de educación superior. Recuperado de <http://www.udem.edu.vo/Docencia> el 30 de octubre de 2009. Popayán.
- Deen, Nathan (1990): Leerlingbegeiding: waarpraten we eigenlijk over? *Samenwijs* 4:300-301.
- García Martínez, Alfonso y Benito Martínez, Juan (2002). Los conflictos escolares: Causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204.
- Gieles, P.; Lap, P. y Koning, A. (1985). *Opbouwen van het mentoraat*. Den Bosch Nijmegen, PKC Berkhout.
- Gili, M. y Marín, R. (2004). Evaluación de la experiencia de tutorías en la Cátedra de Histología. Experiencia pedagógica. Recuperado de <http://odn.unne.edu.ar/evaluacion.pdf> el 10 de enero de 2020.
- Gómez, Jesús (2017). La “espinas de pescado” de Ishikawa y su relación con el enfoque de marco lógico. Blog of Cerem Business Scholl. Recuperado de <https://www.cerem.mx/blog/la-espinas-de-pescado-de-ishikawa-y-su-relacion-con-el-enfoque-de-marco-logico> consultado el 10 de enero de 2020.
- Kaplow, Louis y Shavell, Steven (1999). The Conflict Between Notions of Fairness and the Pareto Principle, *American Law and Economics Review*, V. 1, p. 63-77.
- Kaplow, Louis y Shavell, Steven (2001). Any Non-welfarist Method of Policy Assessment Violates The Pareto Principle, *Journal of Political Economy*, Vol. 109, p. 281-286.
- Kaplow, Louis y Shavell, Steven (2002). *Fairness vs. Welfare*, Harvard University Press, Cambridge Mass.
- Kaplow, Louis y Shavell, Steven (2003). Fairness Versus Welfare: Notes of the Pareto Principle, Preferences, and Distributive Justice. *Journal of Legal. Studies*, January. The University of Chicago. pp. 331-362.
- Lefcovich, Mauricio (2005). Kaizen, la mejora continua aplicada en la calidad, productividad y reducción de costos. *Ilustrados.com*, pp 22-27.
- Programa Institucional de Formación de Investigadores. (2012). Evaluación 2012-2013. Presentación Inicial. Reunión de Evaluación Toluca, Estado de México, del 20 al 30 de mayo de 2012.
- Ramos Ramírez, Eustoquia y Márquez Fernández, Libertad (s/f). Sistema de créditos y tutorías en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Recuperado de <https://docplayer.es/6426059-Sistema-de-creditos-y-tutorias-en-la-benemerita-universidad-autonoma-de-puebla-buap.html> el 10 de enero de 2020.
- Rosas Chávez, Patricia y Ramírez Martíne, Marco Antonio (2013). El impacto de la tutoría en las instituciones de la Región Centro Occidente de la ANUIES. Guadalajara, Jalisco. Universidad de Guadalajara.
- Secretaría de Educación Pública. (2007) Secretaría de Educación Pública de Baja California Sur. Recuperado de [http://www.sepbcgob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/tecnicas%20de%20grupo\\_tres.htm](http://www.sepbcgob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/tecnicas%20de%20grupo_tres.htm) 10 de enero de 2020.

# Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje

*Edward Lee Thorndike and John Broadus Watson:  
two explanations of learning*

**Delfina Rocío López Cruz**

<https://orcid.org/0000-0003-1640-3552>

[mantra\\_51000@hotmail.com](mailto:mantra_51000@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +52 9513664689

Bachillerato Integral Comunitario No. 36

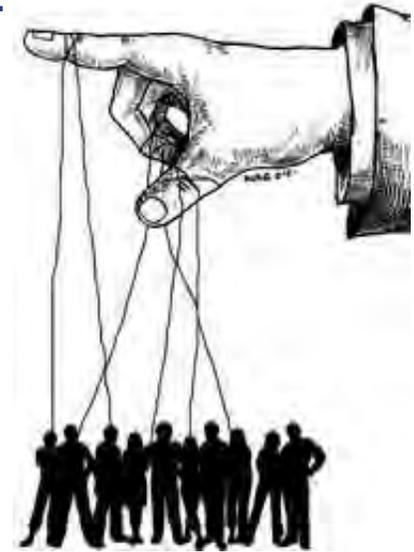
El Carrizal, Zenzontepec, Sola de Vega, Oaxaca

Oaxaca estado de Juarez. México

Fecha de recepción: 29/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/08/2020

Fecha de aprobación: 01/10/2020



## Resumen

El aprendizaje se toma como algo obvio que no necesita ninguna reflexión de su origen o significado, sin embargo, no es así y se requiere reconocer que tiene, al menos, dos orígenes: la explicación de Edward Lee Thorndike y la de John Broadus Watson. El objetivo de este artículo es exponer las características de cada una de esas explicaciones para percatarse que proceden de una concepción ontoepistemológica diferente. El contenido de este artículo forma parte de una investigación más amplia relacionada con la dualidad conocimiento-aprendizaje. Se concluye que, efectivamente, la explicación acerca del aprendizaje, dada por Thorndike se relaciona con los procesos de asociación y la explicación dada por Watson procede del análisis del comportamiento (de animales y humanos) que se asume como cambio de conducta y que, posteriormente, éste se presentó como aprendizaje. El resultado de ese tránsito entre comportamiento y conducta propició que la explicación del aprendizaje fuese concebida como un cambio relativamente permanente de conducta.

**Palabras clave:** Asociación, Conductismo, Thorndike, Watson, aprendizaje, teoría.

## Abstract

Learning is taken as something obvious that does not need any reflection of its origin or meaning, however, it is not so and it is necessary to recognize that it has at least two origins: the explanation of Edward Lee Thorndike and that of John Broadus Watson. Therefore, the objective of this article is to expose the characteristics of each of these explanations to realize that they come from a different ontoepistemological conception. The content of this article is part of a broader investigation related to knowledge-learning duality. It is concluded that, indeed, the explanation about learning, given by Thorndike is related to the association processes and the explanation given by Watson comes from the analysis of behavior (of animals and humans) that is assumed as a change of behavior and that, subsequently, this was presented as learning. The result of this transit led to the explanation of learning being conceived as a relatively permanent change of behavior.

**Keywords:** Behaviorism, Thorndike, Watson, learning, theory.

Author's translation.

## Introducción

---

**E**n México, el aprendizaje es la categoría fundamental del proceso educativo que se realiza desde el nivel preescolar hasta el superior, incluyendo algunos casos del posgrado. Es común pensar que el proceso de aprendizaje no requiere ninguna reflexión o cuestionamiento sobre su origen o su significado, en cambio, para quienes se dedican a la educación es importante que conozcan cómo surgió. En el origen del aprendizaje se identifican dos explicaciones: la de Edward Lee Thorndike y la de John Broadus Watson.

Thorndike realizó todos sus experimentos con animales y no se encontraron indicios que hayan tomado en cuenta las aportaciones de los fisiólogos rusos, pero, en el caso de Watson, éste tomó en cuenta las aportaciones de esos fisiólogos y, por tanto, fue capaz de pensar al aprendizaje como sinónimo de comportamiento. Por lo anterior, el objetivo de este artículo es exponer las características de cada una de esas explicaciones para percatarse que proceden de una concepción ontoepistemológica diferente. El contenido de este artículo forma parte de una investigación más amplia relacionada con la dualidad conocimiento-aprendizaje. Se concluye que, efectivamente, la explicación acerca del aprendizaje, dada por Thorndike se relaciona con los procesos de asociación y la explicación dada por Watson procede del análisis del comportamiento (de animales y humanos) que se asume como cambio de conducta y que, posteriormente, éste se presentó como aprendizaje. El resultado de ese tránsito propició que la explicación del aprendizaje fuese concebida como un cambio relativamente permanente de conducta.

### 1. Asociacionismo, pragmatismo, funcionalismo y evolucionismo

En la explicación de Edward Lee Thorndike y en la de John Broadus Watson acerca del aprendizaje estuvo presente una o más de las corrientes filosóficas anteriores o contemporáneas a ellos y, por tal razón, en este primer apartado se alude de manera breve al asociacionismo, al pragmatismo, al funcionalismo y al evolucionismo. El aprendizaje tiene una concepción ontoepistemológica diferente a la del conocimiento, aunque, tanto uno como el otro, tienen su origen en la filosofía, tuvieron un desarrollo diferente. Entre las corrientes filosóficas más importantes que influyeron en el surgimiento del aprendizaje puede mencionarse al asociacionismo, al pragmatismo, al estructuralismo, al funcionalismo y al evolucionismo.

#### 1.1. Asociacionismo

El asociacionismo es una corriente filosófica sostenida por algunos pensadores ingleses, especialmente empiristas con la cual trataron de explicar todos los fenómenos psíquicos. El asociacionismo parte de la base que, en la memoria, relacionamos ciertas cosas porque, en nuestra experiencia original, se presentan o se presentaron vinculadas y, puesto que, nuestros primeros encuentros con las cosas, tuvieron lugar a través de los sentidos, se sostiene que toda la complejidad de la vida mental puede reducirse a las impresiones sensoriales. En la explicación del asociacionismo contribuyeron varios teóricos entre los que destacan Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley, David Hartley, David Hume, James Mill, Johann Friedrich Herbart y Thomas Brown.

Thomas Hobbes (1588-1679) presentó alguna evidencia del asociacionismo, pero no logró diseñar una explicación de forma consecuente y, ni él ni sus sucesores inmediatos advirtieron la posibilidad de alcanzar una formulación adecuada de los tipos de asociación, sin embargo, Hobbes se percató de la diferencia entre la asociación libre e incontrolada y el pensamiento dirigido o deliberado.

La contribución más importante de John Locke (1632-1704) consistió en hacer explícitas las posibilidades de una explicación de la asociación que debía empezar con los datos de la experiencia y diseñar las leyes que rigen

las interrelaciones y las sucesiones de unas experiencias con otras; la exposición de Locke de las consecuencias del empirismo y su afirmación de la posibilidad de comprender el origen y la organización de las ideas, dotó al enfoque empírico de una atractiva e incitante cualidad que contribuyó a acrecentar su fortaleza e influjo.

George Berkeley (1685-1753) utilizó los términos cualidades sensoriales componentes y se convirtió en uno de los fundadores de la explicación de la asociación.

A mediados del siglo XVIII, el asociacionismo constituía, para muchos teóricos, el núcleo central en la interpretación de los problemas psicológicos, siendo definido como sistema por David Hartley (1705-1757). La diferencia entre su teoría y la de sus predecesores radica no tanto en los principios enunciados como en la claridad con que captó la necesidad de una base completamente fisiológica para explicar la asociación (en realidad sólo las asociaciones sensoriales).

El asociacionismo se transforma, en manos de David Hume (1711-76) en un medio de disecar y describir la experiencia prescindiendo de todo agente unificador, ya fuera de naturaleza física o mental.

En cambio, con James Mill (1773-1836), el asociacionismo alcanzó su expresión más completa y rigurosa y la reacción contra este asociacionismo extremo se hizo evidente en las acotaciones de John Stuart Mill (1806-1873) a la obra de su padre.

En cuanto a Johann Friedrich Herbart (1776-1841) nos encontramos ante un estructuralismo combinado con una doctrina concerniente a las leyes de la asociación, que es todo cuanto se necesita para tener una nueva escuela de Psicología asociacionista, sistema en el que las ideas son fuerzas activas.

Con Thomas Brown (1778-1820), el problema de la sucesión mental se redujo a un número considerable de leyes específicas de asociación, teniendo en cuenta la competencia entre experiencias diversas. Brown utilizó el término sugestión más que el de asociación y dio un tratamiento empírico al problema de las conexiones mentales a un principio básico que denominó coexistencia que se manifestaba en tres formas: 1. Dependientes de la semejanza, 2. Del contraste y 3. De la proximidad en el tiempo y en el espacio.

Brown emprendió el análisis de los múltiples factores que determinan el curso de la asociación enunciando sus leyes secundarias, según las cuales la vida mental es la capacidad de captar relaciones. Con Brown, el asociacionismo intentó, por primera, vez una explicación específica de las causas por las cuales pensamos y actuamos en las formas particulares que nos imponen las circunstancias particulares, en tanto que la interacción de las ideas fue reemplazada por conjuntos psicológicos como si se tratara de individuos en acción. La obra de Brown señaló el momento más importante de la primera etapa del asociacionismo; su concepción de la personalidad como ente unitario contribuyó a dar al asociacionismo madurez y cautela que le permitieron alcanzar sus más grandes conquistas en la obra de Herbert Spencer (1820-1903) y Alexander Bain (1818-1903). La teoría de la asociación ha pasado por una etapa de enorme depuración y refinamiento experimental y cuantitativo, pero la estructura básica concebida por los asociacionistas primitivos aún perdura.

## 1.2. Pragmatismo

Los sofistas fueron los primeros a quienes se les clasificó como pragmáticos ya que impartieron educación en espera de una remuneración, sin embargo, el pragmatismo también ha sido considerado como un movimiento con rastro estadounidense que surgió por las preocupaciones y el desarrollo filosófico que se dio en Europa en el siglo XX. (Seoane, 2009, p. 253). Entre los pragmatistas más notables de la humanidad puede nombrarse a Charles Sanders Pierce, William James, John Dewey y a Ferdinand Canning Scott Schiller.

Charles Sanders Pierce fue un filósofo estadounidense que vivió en el periodo 1839-1914 y cuyo pragmatismo consiste en un método de experimentación conceptual para el uso y la mejora de la verificación. (Barrena, p. 6). Pierce concibió al pragmatismo como un método que abre posibilidades de acción que se convierten en el único modo de clarificar los conceptos y generar creencias. El método pragmatista se asume como completo y se considera que, mediante su aplicación, es posible clasificar cuestiones como realidad o probabilidad y que, además, es posible alcanzar conclusiones verdaderas en la investigación. (Barrena, p. 6).

William James nació en Nueva York y vivió en el periodo 1842-1910. En su libro titulado *Pragmatismo* considera que la historia de la filosofía es un choque del modo individual de ver y sentir la vida y, en esas circunstancias, cada filósofo interpreta los hechos de acuerdo con su temperamento y será éste, más que las premisas racionales, el que marcará la tendencia hacia algo. James agregó que la diferencia de temperamento se ha producido también entre los literatos, los artistas, los políticos y los filósofos y, de éste, surgió el racionalismo y el empirismo. Para James, el primero se ajusta a los principios abstractos de la realidad y, el segundo, es compatible con los hechos. James propuso una filosofía que pudiera satisfacer la exigencia de definir qué era la realidad y ser un instrumento de la felicidad humana. (Torroella, 1946, p. 24).

John Dewey fue un filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense que vivió en el periodo 1859-1952. El trabajo de Dewey aspiró a la unificación del pensamiento y la acción, de la teoría y la práctica. (Magalhães, 2017, p.149). Según Magalhães (2017, p.143), Dewey afirmó que la experiencia enseña que todo cambia y, para él, el pragmatismo fue un instrumento y el pensamiento una forma altamente desarrollada de la relación entre estímulo y la respuesta en el nivel puramente biológico y, en la interacción ambiente-hombre. Lo dicho en este párrafo se relacionará, más adelante, con el trabajo de Watson. Para Dewey, cuando el hombre enfrenta dificultades, piensa como superarlas y esto significa que la idea tiene una función instrumental que está de acuerdo con el éxito obtenido. Por lo anterior, Dewey considera que la verdadera revolución filosófica no sería la kantiana, sino la pragmatista, cuando nos enseña que el conocimiento no debe pretender conocer la realidad, sino utilizarlo. (Pragmatismo).

Ferdinand Canning Scott Schiller fue un filósofo pragmatista germano-británico que vivió en el periodo 1864-1937 cuya filosofía es similar a la de William James. (Seoane, 2009, p. 255). Según la misma Seoane (p. 257), lo que Schiller tuvo en mente continuamente fue sencillo: debemos reconocer nuestros conceptos lógicos, nuestros axiomas y postulados, como simples herramientas preparadas para tener un uso específico.

### 1.3. Funcionalismo

El surgimiento del funcionalismo se ubica en Inglaterra en el año de 1930 con base en las explicaciones del estadounidense William James quien vivió en el periodo 1842-1910 y fue un filósofo con una amplia y brillante carrera en la Universidad de Harvard, donde fue profesor de psicología. Jugó un papel muy importante en la difusión del pragmatismo y también fue el precursor del funcionalismo, en cuya difusión desempeñó una gran importancia con la participación de James R. Angell. quien vivió en el periodo 1869-1949, fue un psicólogo estadounidense que pensó que la mente crecía y se desarrollaba a medida que pasaban los siglos con objeto de adaptarse al ambiente y, todas las sensaciones del hombre, las consideró adaptaciones del organismo al ambiente; además, pensó que el método psicológico debía ser la introspección, pero admitía que, éste, se podía sustituir por la observación objetiva inmediata de otros individuos y que no se debían estudiar las estructuras mentales, sino ocuparse del cómo y del porqué de las cosas. El funcionalismo estudia la sociedad como tal como la encuentra, sin tener en cuenta su historia, intentando comprender cómo, cada elemento de ella, se articula con los demás, formando un todo y ejerciendo una función dentro de ella. La principal influencia fue la del sociólogo francés Emile Durkheim quien pensó que los hechos sociales determinan los hechos culturales. Los funcionalistas insisten en que la cultura es un hecho social con una función. Parte del hecho que la cultura es una totalidad orgánica en las que sus diversos elementos son inseparables (holístico) y que se hayan interconectados, teniendo cada uno de ellos una función específica en el conjunto. La religión, la economía, la producción, los rituales, etc., forman un todo interconectado. De hecho, cuando piensan en una sociedad, la perciben como si fuera un organismo biológico en el que las partes forman un todo. (Funcionalismo).

### 1.4. Evolucionismo

El evolucionismo plantea que el cambio de las especies se debe a dos procesos fundamentales: 1. La producción azarosa de la variación y 2. El mantenimiento de ésta mediante el mecanismo de la selección natural. Para Darwin la selección natural es la preservación de las variaciones favorables y la supresión de las desfavorables y, ella, selección natural, requiere el surgimiento de variaciones y, además, aquella, no provoca los cambios,

pero orienta la transformación de los seres vivos al favorecer a quienes presentan variaciones que les confieren alguna ventaja. Por otro lado, la aparición espontánea de una variación es una condición necesaria para el cambio y, en esas condiciones, el paso siguiente es la acción de la selección natural que propicia la adaptación diferencial de los organismos. (Hernández, 2000, pp. 93 y 95). Entre los principales evolucionistas pueden citarse a Jean Baptiste Lamarck, Charles Darwin y Gregor Mendel.

Jean Baptiste Pierre Antoine de Monet, Chevalier de Lamarck vivió en el periodo 1744-1829 y ha sido considerado el naturalista francés más universal de su época. Las obras de Lamarck abarcan todos los temas de las ciencias naturales, pero su obra maestra es *Filosofía zoológica*, publicada en 1809, el año del nacimiento de Charles Darwin. Lamarck supuso que los seres vivientes más simples se originan por generación espontánea y, de esa simplicidad, se pueden asignar formas más complejas. Lamarck no propuso una teoría, sino que dictó un conjunto de principios de una escuela científica que interpretan las reglas de una ciencia. La revolucionaria doctrina biológica de Lamarck fue descalificada por los zoólogos fixistas en los debates académicos y condenada por la sociedad y los gobiernos del Imperio y de la restauración monárquica francesa de esa época. (Cruz-Coke, 2009, p.1533).

Los teóricos que suscribieron el evolucionismo barrieron a los asociacionistas, suprimiéndolos del panorama de la psicología durante algún tiempo, pero al retirarse la ola evolucionista, los asociacionistas volvieron a aparecer.

## 2. La explicación de Edward Lee Thorndike

En el libro titulado *La Estructura de las revoluciones científicas*, Kunt remarca que, en su desarrollo, el conocimiento no sigue una línea secuencial en la cual una explicación científica se torne el antecedente directo de otra simultánea o posterior, sino que, entre un conocimiento y otro, pueden darse rupturas, enfrentamientos o diferencias y, en las explicaciones dadas por Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson puede verificarse lo dicho por Kunt. Aunque la explicación de Thorndike acerca del aprendizaje puede considerarse simultánea con la de Watson, cada una de ellas procede de diferente base teórica y, por tanto, son diferentes y la segunda no es, entonces, continuación de la primera.

Edward Lee Thorndike fue un psicólogo norteamericano que vivió en el periodo 1874-1949. Sus primeros años de formación transcurrieron en la Universidad Wesleyan, USA en donde estudió a James Sully, a William James, a James Ward, a George Frederick Stout y a Robert Sessions Woodworth, destacados psicólogos. (Ruiz, 2012, p. 258).

En la respuesta a pregunta ¿cómo fue que Thorndike orientó su investigación hacia los animales? Covarrubias indica que el hombre piensa y actúa de acuerdo con los referentes que tiene en su conciencia (Covarrubias, 1995, p.13.) y, en el caso de Thorndike, pueden citarse acontecimientos relevantes como los siguientes: la lectura del libro de Wilhelm Wundt titulado *Conferencias sobre psicología humana y animal*; la discusión y crítica de las ideas evolucionistas de Herbert Spencer; su investigación relacionada con la conducta de los pollos y las conferencias de Conwy Lloyd Morgan relacionadas con la psicología animal. (Leahey, 1998, p. 356).

Schunk (2009, p. 73) considera que el trabajo más importante de Thorndike está en sus tres volúmenes del libro titulado *Psicología educativa*. Para Thorndike, el tipo fundamental de aprendizaje implica asociaciones y respuestas que se manifiestan en una conducta. Thorndike empezó a estudiar el aprendizaje mediante experimentos con animales que se encontraban en situaciones problemáticas para lograr una meta (por ejemplo, obtener comida o llegar a un destino). De las respuestas que pueden emitir los animales en la situación problemática, seleccionan una, la llevan a cabo y experimentan las consecuencias. Para Thorndike, cuanto mayor sea el número de veces que los animales emitan una respuesta ante un estímulo o problema, la respuesta se conecta en el animal con mayor firmeza con el estímulo que la propició. A este tipo de forma de reacción de un animal ante el problema en que se encuentra se le llamó ensayo y error.

Para ejemplificar lo dicho en el párrafo anterior, de acuerdo con Thorndike, se coloca a un gato en una jaula que puede abrirse si el gato presiona una varilla o jala una cadena. Después de varios intentos, el gato acierta y escapa de la jaula; para continuar el experimento, se vuelve a colocar al gato en la jaula y después de varios intentos de escape, el gato logrará la meta con mayor rapidez y cometerá menos errores antes de responder correctamente. Thorndike aclara que el aprendizaje obtenido por el gato se considera de tipo ensayo y error ocurre de manera gradual a medida que se establecen las respuestas exitosas y se abandonan las respuestas fallidas y, en el gato, las conexiones entre éxito y fracaso al tratar de encontrar la salida de la jaula se forman de manera mecánica por medio de la repetición ya que los animales no captan ni tienen discernimiento (Shunk, 2009, p. 73).

En su explicación, Thorndike desechó la introspección como método de estudio de la psicología y, con la introducción del reforzamiento positivo se enfocó al estudio de los fenómenos conductuales en el aprendizaje, excluyendo la invocación de la conciencia. Sin que se le reconozca plenamente, destacó el carácter activo del organismo a través de las acciones que le permiten resolver problemas con el fin de adaptarse al medio, orientándose hacia una posición probabilística por ensayo y error (Toledo, 2017, p. 3).

Thorndike no define de manera específica el aprendizaje, pero lo considera el resultado de las asociaciones provenientes de la interacción de un organismo con el medio. La concepción del aprendizaje de Thorndike como un proceso de ensayo y error, durante el cual el organismo desecha las acciones inadecuadas y refuerza las exitosas condujo al establecimiento de las condiciones precisas en que se producían esas conexiones (Toledo, 2017, p. 3).

Como resultado de su trabajo con animales, Thorndike enunció leyes que, en algunos casos, se toman como tres y, en otros como dos. Por ejemplo, Shunk (2009, p. 74) se refiere a dos leyes: 1. Del ejercicio y 2. Del efecto. La primera tiene dos partes: la ley del uso, según la cual cuando un estímulo recibe respuesta, se fortalece la conexión y, en caso, contrario, en la ley del desuso, se especifica que, cuando no hay respuesta para un estímulo, la fuerza de la conexión se olvida y, cuanto más tiempo pase antes de que se produzca una respuesta, más se debilita la conexión. La ley del efecto, por su parte, especifica que, cuando se establece una conexión modificable entre una situación y una respuesta y ésta va acompañada o seguida por un estado de satisfacción, dicha conexión se fortalece o se incrementa la posibilidad que se repita, pero, cuando la conexión se establece y no va acompañada o seguida por un estado de insatisfacción, su fuerza se debilita. La ley del efecto, fue enunciada a fines del siglo XIX, en el año de 1898 y su importancia reside en que destaca las consecuencias de la conducta: las respuestas que producen satisfacción se aprenden y las respuestas que producen insatisfactorias no se aprenden, aunque, actualmente, podría considerarse que pueden darse excepciones a esa ley. Básicamente, la ley del efecto es la explicación funcional del aprendizaje porque los satisfactores, es decir, las respuestas que producen resultados deseables, permiten que los individuos se adapten a su entorno al encontrar la satisfacción que esperan.

### **3. La explicación de John Broadus Watson**

John Broadus Watson fue un psicólogo norteamericano que vivió en el periodo 1878-1958 cuyos dotes de hombre estudioso, trabajador, riguroso en sus experimentos y de temperamento apasionado se inició en la filosofía con John Dewey, pero luego optó por la psicología. En su trabajo académico y profesional, Watson tomó en cuenta las aportaciones de Pávlov, las de Bechterev y las de Thorndike, entre otras más que le antecedieron o que fueron simultáneas a su trabajo. Watson usó la explicación de Pávlov y comenzó sus estudios con animales, aunque, posteriormente, introdujo la observación de la conducta humana y consideró que los humanos traían consigo, desde el nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, pero todos los demás comportamientos se adquirirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto es mediante un condicionamiento. (Tortosa, 1991, p. 299).

Ribes, afirma que Watson tomó como base el reflejo condicional motor, desarrollado por Vladímir Mijáilovich Bétjerev, neurólogo, neurofisiólogo y psiquiatra ruso que vivió en el periodo 1857-1927 y que, indepen-

dientemente de Iván Pávlov analizó los reflejos hereditarios y los adquiridos. De acuerdo con Ribes, a Watson le pareció que el proceso gastrointestinal, propuesto por Pávlov para estudiar los reflejos, era más complicado de aplicar. (Ribes, 1995. p. 71). De acuerdo con Pérez (1995. p. 39), a Watson le interesó el método seguido por Bechterev por ser más adecuado a la experimentación con humanos, aunque, después, dice Pérez, Watson, adoptó el método de Pávlov, sin embargo, para Watson, las respuestas de un organismo ante un estímulo eran contracciones musculares o secreciones glandulares y esto indica que Watson se afilió a Bechterev o a Pávlov, pero a ninguno de ellos de manera definitiva. (Watson, 1980, p. 540).

Por otro lado, con relación a la influencia que Watson recibió de Thorndike y de otros psicólogos como Willard Stanton Small y Conwy Lloyd Morgan se manifestó en el uso de las técnicas para la experimentación y el uso del método de acierto y error. (Mayor, 2008, p.10).

Watson realizó una investigación mediante la cual pretendió alcanzar tres objetivos:

1. Analizar el comportamiento en la rata blanca.
2. Verificar la relación entre un sistema nervioso maduro y la formación y retención de asociaciones en la rata blanca.
3. Verificar la relación entre la capacidad de la rata blanca para resolver problemas complejos y la madurez de su sistema nervioso. (Mayor, 2008, p.10).

Los resultados que obtuvo Watson de sus experimentos le permitieron concluir que, en las ratas, la madurez para tomar decisiones no estaba determinada por el funcionamiento del cerebro, sino conductualmente. Con base en lo anterior, Watson pensó que el comportamiento animal podía estudiarse desde la estructura biológica y rebatía los argumentos de quienes hablaban de un estado consciente en los animales. (Mayor, 2008, p.11).

En 1913, Watson publicó un documento titulado **La psicología como la ve el conductista** que fue conocido como el manifiesto conductista y en el cual Watson expresó que la psicología, tal como la ve el conductista, es una rama puramente objetiva, experimental, de la ciencia natural y su meta es la predicción y el control de la conducta.

En este manifiesto, Watson destacó seis puntos importantes:

1. La psicología ha fracasado rotundamente en su pretensión de desarrollarse como ciencia.
2. La conciencia no es un término definible ni un concepto útil.
3. Dado que la conciencia no puede estudiarse, no hay necesidad de la introspección.
4. Los psicólogos deben reemplazar la introspección por métodos experimentales objetivos.
5. Los psicólogos deben estudiar el comportamiento.
6. La psicología debía convertirse en la ciencia de la conducta y sus metas deberían ser: observar, predecir y controlar la conducta. (Mayor, 2008, p.11).

El manifiesto conductista fue una protesta contra las interpretaciones con apariencia humana de la conducta animal y auguró el desarrollo de una nueva psicología en la cual la conducta del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, sólo constituiría una parte del esquema total de investigación del conductista. (Ardila, 2013. p. 315). El problema que se planteó Watson era cómo hacer de la psicología una ciencia objetiva y su propuesta fue clara: hacer de la observación y la medición el verdadero objeto de la psicología, pero el problema básico del conductismo fue el de la objetividad. La reducción de los procesos psicológicos a simples mecanismos estímulo-respuesta obedecía sólo a la pretensión de ajustar la psicología a los requerimientos de la ciencia natural de ese tiempo. En palabras de Kerry W Buckley, escritor e historiador especializado en historia estadounidense, Watson dotó a la psicología de un aspecto teórico y práctico que cumplió con los requisitos impuestos, en esa época, para convertir a la psicología en una ciencia y, además, el conductismo implicaba el cumplimiento de los requisitos para los usos de la ciencia: la predicción y el control de la conducta humana con enfoque de eficacia, orden y progreso. (Mayor, 2008, p.118).

Aunque pudiera parecer raro, Watson, dice Mayor (2008, p. 18), se ocupó del estudio de las emociones y, después de su conferencia acerca del manifiesto, pronunció otra relacionada con aquéllas (las emociones) y las redujo a sensaciones placenteras y displacenteras, generadas por los movimientos de los órganos sexuales. Por otro lado, también es importante mencionar que Watson se ocupó del pensamiento y, de esa manera dio los primeros acercamientos a lo que se considera una de las transformaciones más decisivas de la historia de la psicología al tomar la conducta como base de la comprensión del hombre.

Después de una etapa complicada en su vida personal y académica y, en esta última, con un experimento conocido como el pequeño Albert, entre los años 1916-1927, Watson ocupó varios cargos administrativos y reconoció y aceptó la categoría de condicionamiento que ya había sido usado por la reflexología rusa, pero, con él, ocupó el lugar central. (Mayor, 2008, p. 21). La idea central del condicionamiento propuesto Watson consiste en que, una respuesta determinada, es obtenida en relación con un estímulo originalmente indiferente con respecto a la misma y, por tanto, lo fundamental es determinar cómo, a partir de unos pocos reflejos y mediante procesos de condicionamiento, se obtiene una enorme gama de conductas que realizan los hombres. El conductismo se planteó también como un programa e incluyó el interés para intervenir en la conducta de los hombres para producir una mejor adaptación al medio social lo que, posteriormente, derivó en estudios sobre el aprendizaje, en el área laboral y en la propaganda. (De la Mora, 1977, p. 70).

Para Watson, el comportamiento, expresado como acción simple o compleja, manifestada por el organismo en su integridad, sea lo que fuere lo que realice, como orientarse hacia una luz o en dirección opuesta, saltar al oír un sonido, u otras actividades más altamente organizadas como escribir libros, entre otras acciones relevantes es que merece toda la atención de la psicología. Para Watson, el comportamiento es sinónimo de conducta y, el aprendizaje es modificación de conducta. Por lo anterior, el aprendizaje se tomó como una modificación de conducta y ya no se volvió a mencionar al comportamiento, sino sólo a la conducta y al aprendizaje.

Después de la explicación de Watson surgieron sus detractores y sus apologistas, pero el conductismo, completado por estos últimos, sigue vigente en nuestros días y está contenido en muchas de las propuestas educativas que, inclusive, se presentan como novedosas.

#### **4. La base teórica**

En cuanto al sustento teórico de las aportaciones de Thorndike, quienes comentan sus explicaciones consideran que, en ellas, pueden rastrearse rasgos del funcionalismo, del asociacionismo y del conexionismo. En el primer caso, se dice que su obra representa el trabajo en la motivación y en la formación de actitudes y esto impactó directamente los estudios sobre la naturaleza humana, así como el del orden social. La investigación de Thorndike llevó a la psicología comparativa a un lugar destacado durante cincuenta años e influyó en gran número de psicólogos.

En el segundo caso, se dice que, para los asociacionistas, la mente está compuesta con una infinidad de ideas separadas de manera similar a como el cerebro está compuesto de una infinidad de células; así mismo, se expresa que los experimentos realizados por Thorndike mostraron que las funciones del intelecto podían estudiarse sin recurrir a las ideas o a otros fenómenos de la conciencia. (Thorndike, Edward).

En cuanto al conexionismo, se afirma que Thorndike se autodenominaba conexionista y desarrolló la explicación de éste mediante un extenso trabajo relacionado con el comportamiento animal y con los procesos de aprendizaje de los gatos y, aunque esa explicación tuvo sus antecedentes en la psicología conductual anterior a él, su principal interés fue con respecto a las conexiones que se hacen en la mente entre una situación y una respuesta (S-R), mientras que, la vieja escuela psicológica, ponía el énfasis en las conexiones entre las ideas, como en el caso del asociacionismo británico; para Thorndike, el premio reforzaba la conexión estímulo-respuesta no la conexión con el estímulo previo. El carácter más general de la teoría de Thorndike es el de fortalecimiento automático de conexiones específicas, directamente, sin la intervención de ideas o de influencias conscientes. (De la Mora, 1977, p. 56).

El conductismo tiene su base teórica en el asociacionismo, en el pragmatismo, en el funcionalismo y en el evolucionismo ya que todos ellos ponen el énfasis en la concepción del individuo como un organismo que se adapta al ambiente y que todos los problemas han de definirse en términos de estímulo y respuesta con el objetivo de predecir y controlar la conducta humana y adaptar a las personas a una sociedad donde imperan los resultados prácticos. El caso del pragmatismo como base teórica de Watson se identifica con su insistencia en que el objeto de la psicología era la conducta del hombre y no la mente. (Tortosa, 1991, p. 306).

## Conclusión

Por todo lo dicho anteriormente, se concluye que la explicación dada por Thorndike acerca del aprendizaje se relaciona con los procesos de asociación y, en cambio, la explicación dada por Watson procede del análisis del comportamiento (de animales y humanos) que se asume como cambio de conducta y que, posteriormente, éste se presentó como aprendizaje. El resultado del tránsito entre comportamiento y conducta propició que la explicación del aprendizaje fuese concebida como un cambio relativamente permanente de conducta. ©

---

**Delfina Rocío López Cruz.** Lic. Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, durante el periodo escolar 1996 al 2001. Cursó el diplomado en Derecho Familiar en el Poder Judicial del Estado de Oaxaca. Cursó el diplomado en Ciencias Sociales en la universidad de Sinaloa en el año 2016 modalidad en línea. En el año 2015 al 2019 cursó el doctorado en investigaciones educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca. Ha escrito ensayos de circulación interna titulados: El cerebro y funciones. Derechos de Autor y las patentes. Violencia en la historia universal. La educación basada en la conciencia (ebc) en la Educación Educación Media Superior.

---

## Referencias bibliográficas

- Ardila, Rubén. “Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913.” *Revista Latinoamericana de Psicología*, año 2013, Vol. 45, Núm. 2, pp. 315-319.
- Barrena, Sara y Nubiola, Jaime. Charles Sanders Peirce. *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Disponible en la dirección: <http://www.philosophica.info/voces/peirce/Peirce.htm>, pp. 1-18
- Covarrubias Villa, Francisco. *Las herramientas de la razón*, ed. UPN: México; 1995, 277 pp.
- Cruz-Coke M, Ricardo. “Bicentenario de Lamarck (1809).” *Revista Médica de Chile*, año 2009; Vol. 137, Núm. 11, pp. 1533-1534.
- De la Mora Ledesma, José Guadalupe. *Psicología del aprendizaje I*, ed. Progreso: México; 1977, 191 pp.
- Funcionalismo. Disponible en la dirección: [https://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanishlinguistics/FUNCIONALISMO.htm](https://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/FUNCIONALISMO.htm)
- Hernández Rodríguez, María Cristina y Ruiz Gutiérrez, Rosaura. “Kuhn y el aprendizaje del evolucionismo biológico.” *Revista Perfiles educativos*, año 2000, Vol. XXII, Núms. 89-90, pp. 92-114.
- John Dewey. Disponible en la dirección: <https://pedagogia.mx/john-dewey/>

- Leahey, Thomas Hardy. *Historia de la Psicología*. Principales corrientes en el pensamiento psicológico, ed. Prentice-Hall Iberia: Madrid; 1998, 592 pp.
- Magalhães do Nascimento, Edna Maria. “La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad.” *Revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, año 2017, Vol. 38, Núm. 116, pp. 139-165.
- Mayor Martínez, Luis y Tortosa Gil, Francisco. “Psicología comparada y protoetología en las investigaciones del primer Watson (1903/1915).” *Revista de historia de la psicología*, año 2008, Vol. 29, Núm. 2, pp. 7-30.
- Pedraja Linares, María José. “Crítica de la teoría del aprendizaje de Thorndike desde la teoría signo-gestáltica del aprendizaje.” *Revista de historia de la psicología*, año 1998, Vol. 19, Núm. 2-3, pp. 37-50.
- Pérez Álvarez, Mariano. “Fracaso del conductismo watsoniano y éxito del punto de vista conductista.” *Revista Acta comportamental*, año 1995, Vol. 3 Monográfico, pp. 35-52.
- Pragmatismo. Disponible en la dirección: <https://www.profesorenlinea.cl/universalthistoria/PensamientoH-breEvoluc/Pragmatismo.htm>
- Ribes, Emilio. “John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica.” *Revista Acta comportamental*, año 1995, Vol. 3 monográfico, pp. 66-78.
- Ruiz Ortiz, Gabriel *et al.* “En torno a la tesis doctoral de Edward Lee Thorndike”, p. 258. *Revista Apuntes de Psicología*, año 2012, Vol. 30, Núm. 1-3, pp. 255-264.
- John B. Watson (1878-1958), *Revista Latinoamericana de Psicología*, año 1980, Vol. 12, Núm. 3, pp. 540-541.
- Schunk, Dale H. *Teorías del aprendizaje*. Una perspectiva educativa, ed. Pearson educación: México, 2012, 564 pp.
- Seoane Pinilla, Julio. “Una invitación a la lectura de Ferdinand Canning Scott Schiller.” *Revista Isegoría*, Año 2009, Núm. 41, pp. 253-266.
- Thorndike, Edward Lee. Sobre el aprendizaje animal. Disponible en la dirección: [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion\\_adicional/311\\_escuelas\\_psicologicas/docs/Thorndike.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Thorndike.pdf)
- Toledo Méndez, Miguel Angel y Cabrera Ruiz, Isaac Iran. “Corrientes psicológicas determinantes de la concepción del aprendizaje en la enseñanza médica superior.” *Revista Educación Médica Superior*, año 2017; Vol. 32, Núm. 4, pp. 1-14.
- Torroella, Gustavo. “El pragmatismo.” *Revista cubana de filosofía*, 1946, Vol. 1, Núm. 1, pp. 24-31.
- Tortosa Gil, Francisco y Luis Mayor Martínez. “Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea.” *Revista Psicothema*, año 1991, Vol. 4, Núm. 1, pp. 297-315, p. 297.

# Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje



*Reflections of the teaching experience as learning*

**Narbelina Fontanilla Lucena**

[narbelinafontanilla02@hotmail.com](mailto:narbelinafontanilla02@hotmail.com)

Teléfono de contacto: +34 644470299

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 09/07/2020

Fecha de envío al árbitro: 13/07/2020

Fecha de aprobación: 03/10/2020



## Resumen

La propia experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería nuestro aprendizaje, sino, el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencia parecidas, por ello, se analizaron relatos abiertos donde los ex estudiantes de educación primaria expresaron inquietudes, obstáculos y vivencias en el recorrido de sus carreras universitarias y después de haber obtenido la titulación. Las conclusiones: los relatos nos permiten comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción, el docente en ejercicio desde cumplir con las funciones de investigador para estar en constante proceso de actualización docente, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender y enseñar.

**Palabras Clave:** experiencias, relatos, Educación Primaria.

## Abstract

Experience itself is the best way to learn, otherwise, not it would be our learning, if not, that other people have developed who they lived similar experiences, therefore, open stories were analyzed where former primary school students expressed concerns, obstacles, and experiences in the course of their university careers and after having obtained the degree. The conclusions: the stories allow us to communicate who we are, what we do, how we feel and why we should continue certain course of action, the teacher since fulfilling the functions of researcher to be in constant process of teaching update, a emotionally intelligent educator and a favorable classroom climate are essential factors to be able to learn and teach.

**Key words:** Experiences, stories, Primary Education.

Author's translation.

## Nuestras vivencias: avanzar y crecer

Los seres humanos desde que nacemos hasta que morimos estamos en un constante proceso de aprendizaje, siempre y cuando se realice de modo consciente y reflexivo, así como, lo describe Paul Russel & Elder (2005), si pensamos bien mientras aprendemos, aprendemos bien, en este sentido, saber cómo valorarse en sí mismo y aprovechar el devenir del mundo, ya que, este mundo está lleno de experiencias que a la larga pueden convertirse en aprendizajes utilizables durante diferentes circunstancias.

La propia experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería nuestro aprendizaje, sino el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencia parecidas, somos protagonistas de nuestra historia, solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante, lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado en cada acto que realizamos, de esta manera, vamos descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad, y en consecuencia, de la vida.

Así como lo plantea Russel Lowell (1819-1891), una espina de experiencia vale más que un bosque de advertencias, en este caso, es necesario mencionar y aceptar que, sin ninguna duda, a lo largo de nuestra vida nos equivocaremos, fallaremos y erraremos, sin embargo, es la única forma de avanzar hasta las metas que nos tracemos. Todas las personas tenemos el derecho de equivocarnos, porque no somos perfectos, y vemos el fracaso como parte de nuestra vida, superar y seguir es el verdadero aprendizaje, seremos más fuertes, más sabios y valientes. Así lo plantea el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2020), describe el aprendizaje a lo largo de la vida como el desarrollo del potencial humano a través de un proceso sustentador continuo que estimula y faculta a los individuos para adquirir todos los conocimientos, valores, destrezas y comprensión que requieran a lo largo de toda su vida y aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en todos los roles, circunstancias y entornos.

Desde esta perspectiva, los relatos narrados en esta investigación por profesionales de la docencia exponen sus vivencias antes, durante y después su formación universitaria en el campo de la docencia. En este caso, partimos de la premisa que los participantes son seres que están en constante aprendizaje autónomo, protagonista, vivencial, donde cada experiencia formará parte de la formación educativa y personal, como dijo Heidegger (2019), el hombre nunca acaba su proceso de construcción, es decir, está su derecho de mejorarse como persona día a día, y de establecer el mismo como persona.

## Marco Referencial Teórico

### **Formación Profesional**

La formación profesional es entendida como aquella acción de suministrar a una persona o grupo, información y entrenamiento preciso para conocer, aprender a realizar y desempeñar una determinada actividad laboral. También es posible comprenderla como aquellas acciones formativas que van dirigidas a la mejora de la cualificación, entendida como aquella preparación que debe recibir la persona para ejercer una determinada actividad o profesión, o la recualificación de los trabajadores ocupados, entendida como aquella preparación seguridad de la inicial que permite a las personas adquirir un nuevo oficio o adaptarse a los cambios a través de una reconversión profesional, permitiendo a los desocupados adquirir un empleo para ingresar al campo de trabajo.

Es posible comprender desde esta perspectiva inicial que, hoy por hoy, se exigen trabajadores cualificados, aquellos que no sólo poseen la titulación académica, sino más bien aquellos trabajadores que destacan en su

puesto de trabajo las competencias para ejecutarlo efectivamente; lo que implica que desde el mercado laboral una mayor presencia en afianzar la formación profesional desde todos sus ámbitos.

En este caso en particular según los autores Lucena, Cejas & Pereira (2007) en Venezuela, los jóvenes experimentan las más altas tasas de desempleo; agravado en el caso venezolano por el alto ritmo de crecimiento poblacional, así como el de la población económicamente activa y otras circunstancias, lo que implica, son cada vez menos las personas que tienen un empleo definido como un trabajo con contrato de duración indefinida, con condiciones remunerativas acordes a una buena calidad de vida, o con prestaciones sociales completas. La precariedad del empleo sigue presente; no obstante, cada vez coexisten en esta situación formas de empleo insuficiente, donde se evidencian condiciones laborales distintas y cuya condición genera adquisición de competencias diferentes.

Por otra parte, si la formación profesional es concebida como un proceso que conlleva a dar respuestas al trabajador en el momento que busca un empleo y éste ponga en evidencias formación profesional, esto supone que el profesional debe contar con la formación, habilidades y destrezas obtenidas en su carrera universitaria, situación que deberá optimizar en el ámbito laboral.

### **Papel de la Universidad en la Actualidad**

No se pone en cuestionamiento el papel de la universidad en relación con la producción o generación de conocimientos a través de la investigación, así como la difusión de este, no es menos cierto, el ahondamiento entre la formación profesional y la realidad laboral, podríamos decir que estamos en una realidad donde los estudios universitarios son considerados como algo elitista y no tanto desde la formación para el trabajo, la Organización Internacional del Trabajo (2004) en su informe destaca que la propia formación profesional no garantiza hoy la estabilidad laboral, lo que indica que un trabajador no trabajará toda su vida profesional en una misma ocupación, ni tampoco en la misma empresa, ni los conocimientos adquiridos le garantizarán el desempeño profesional para toda la vida.

Lo que implica que el profesional debe estar en un proceso de cambio continuo desde la sociedad, y en el sector productivo en particular, verse obligado a actualización continua y a la adquisición de nuevas competencias profesionales. Por la otra, los profesionales que forma y se forman en la Universidad, igualmente, están necesitados de actualización científica y técnica, así como nuevas competencias en sus campos de aprendizaje y laboral.

### **Clima Escolar**

El clima escolar está definido como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas Hoy & Miskel (1996). Para López Barrero (2014), señala que el clima escolar es un componente para la construcción de ambientes propicios para el intercambio de ideas y saberes, la formación de la ciudadanía y el desarrollo de prácticas escolares coherentes con el contexto.

Con esta definición coincide Sandoval Manríquez (2014) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2012), señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores, muchas veces la forma en que los educandos ven la vida escolar, también la relacionan con la vida que quieren tener a futuro, lo que implica, que los relatos de esta investigación los docentes buscan las herramientas más adecuadas de acuerdo al contexto donde se desempeñan en sus prácticas escolares para no solo abordar al niño y la niña desde los contenidos curriculares, sino, que buscan desarrollar en ellos hábitos de estudios, desarrollo emocional y valores que los ayude a sobrevivir en el futuro.

### **Adaptación Curricular**

Según Fernández Cruz (2006), “las clases no son diversas por tener escolarizados alumnos de integración, las clases son heterogéneas porque la sociedad es heterogénea, porque el hecho de ser diferentes es una realidad y

un derecho”. (p.26), lo que el autor plantea es que el sistema educativo no trabaja la integración sino la escolarización de todos, de cierta forma busca hacer que los contenidos curriculares sean más asimilables. Lo cual trae consigo que las prácticas educativas en las escuelas, tengan consecuencias negativas, tanto para el docente como el educando en este caso el primero se encuentra en un dilema entre contenidos y soluciones a las situaciones que suceden en la jornada diaria y en el segundo, dificultad para asimilar un aprendizaje significativo; ya que no se consideran sus necesidades individuales, lo cual, se ven sometidos a baja motivación, ausencia escolar, problemas de conducta, bajo rendimiento académico.

En el caso de esta investigación los relatos narran como una adaptación curricular surgió como una estrategia educativa dirigida a las necesidades de los estudiantes, para poder abordar las situación que se les presentaron en el aula de clase según las narraciones debieron adecuar el curriculum educativo a determinado nivel que fuese más accesible para los estudiantes en cuanto a contenido, objetivos, competencias, contextualizar de acuerdo a la realidad educativa que se les presentaba en su entorno. Lo que se infiere que las modificaciones curriculares provocan que los estudiantes sean capaces de alcanzar las competencias propuestas por la docente para el curso, dichas actualizaciones propias del docente sirven de apoyo a las necesidades específicas educativas.

Para Corredor Ponce (2016), el currículo puede ser adaptado a las necesidades de cada niño y niña, lo que implica la formación y capacitación permanente de docente en estrategia de planificación educativa para la inclusión, de igual manera, se debe proveer a los estudiantes de un clima favorable a la diversidad, como valor al respeto, es tarea impostergable de toda la comunidad educativa y los docentes deben ser líderes naturales al llamado a generar cambios en tiempos de resiliencia.

### **Vinculación de las emociones**

Como señala Ferrés Prats & Masanet Jordá (2017), las emociones y el inconsciente en los procesos mentales, incluidos los procesos racionales, impulsa una revolución en el proceso educativo, la cual necesitará mucha reflexión, discusión e investigación, para poder incorporar de forma adecuada estos nuevos saberes en los espacios educativos y así poder beneficiar al alumnado con la actualización de las políticas educativas, que tienen la oportunidad de innovar en materia educativa para producir aprendizajes significativos.

Desde esta concepción los relatos de esta investigación constituyen un enlace directo con lo que sucede en el entorno educativo para Maturana (2001) es necesario estudiar a profundidad las emociones de los alumnos en las escuelas considerando los factores sociodemográficos del centro educativo, de las asignaturas con sus diferentes contenidos de aprendizaje, de las relaciones interpersonales, del género, de la biografía del estudiante y de las metodologías educativas, entre muchas otras que puedan ser consideradas por los investigadores del campo educativo, ya que no es posible desconocer la influencia del contexto sociocultural en el proceso emocional.

La relevancia de estos aportes tiene que ver con la relevancia que imprime cada relato a la comprensión individualizada de los estudiantes y donde los docentes de dichos relatos presentan carencias para asumir situaciones escolares, lo cual, se plantearon exigirle personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno favorable, estimulante para todos estudiantes – docente. Desde esta perspectiva para Campos (2010), los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, por ende, un entorno que tenga presencia de violencia ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje, así como también de situaciones que representen una amenaza para la integridad físico o psicológica del alumnado, ya que un alto nivel de estrés impacta negativamente el cerebro, por ende, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender.

Cuando el docente le imprime emoción al proceso de enseñanza - aprendizaje, se produce el estrés leve, lo cual, puede facilitar el aprendizaje, mientras que niveles moderados o altos lo dificultan, produciendo efectos contraproducentes en los procesos cognitivos básicos, Vogel & Lars (2016) sostienen que las emociones clasificadas como negativas pueden desempeñar un papel positivo en el aprendizaje, del mismo modo que las positivas podrían conducir a la conformidad y a la ausencia de superación personal.

## Recolección de la información

El diseño narrativo del investigador recolecta datos sobre historia de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas. Es de gran interés tanto la persona que describe como el entorno en el que ocurren los acontecimientos. Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también, es una forma de intervención, ya que, el contar una historia ayuda a procesar información o situaciones que no estaban claras. Así como los datos se obtiene de autobiografías, biografías, testimonios, entrevistas, todos con la idea de que pueden referirse a una historia de vida de una persona o un grupo, un pasaje o época de la historia, uno o varios episodios de alguna situación en concreto.

Se analizan varias situaciones de la historia de vida, pasajes o acontecimientos, el ambiente (tiempo y lugar), en la cual vivió la o las personas de la historia, la sucesión de hechos, las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. Para Merterns (2005), los estudios narrativos pueden ser enfocados en una temática, suceso o fenómenos, de una persona o comunidad de personas sin incluir la narración de los participantes si ya han fallecido o de una persona o comunidad incluyendo testimonios orales de los actores participantes. Por lo tanto, el análisis de datos cualitativos de las narraciones es un proceso emocionante porque se descubren temas y conceptos entre los datos recolectados, y estos conceptos, se entretujan y acogen importancia a medida que se mezclan la teoría y la práctica según Alvarez-Gayou (2005) el análisis debe ser sistemático, así como, seguir una secuencia y un orden.

Fases procedimentales para la recolección de la información:

1. **Obtener la información:** se contactó con las ex estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Integral se les solicitó que, por medio de un diario de campo, sin ninguna rigurosidad describieran sus experiencias de manera narrativa.
2. **Capturar, transcribir y ordenar la información:** se capturaron los relatos con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), a través, de correo electrónico en formato digital. Y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas.
3. **Codificar la información:** posteriormente se categorizo la información agrupando por categorías centradas en conceptos, temas similares, fases o procesos, en este caso, se usaron las categorías: Formación Profesional, Clima Escolar, Adaptación Curricular, Vinculación de Emociones. Las categorías que se presentan no constituyen un caso cerrado solo se aplican por que al momento de la investigación han mostrado ser útiles para la construcción de un marco de interpretación de los relatos. En los relatos se puede leer que unos presentan más fuerzas en unas categorías que en otras, en este caso se presentan tres narraciones (relatos de vida) que permiten ver lo relevante de este estudio. Se presentan a trozos, palabras o frases de manera que permita encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados con el tema en particular, esto permitió, agrupar y separar los trozos condensados, lo que, sientan las bases para elaborar conclusiones.
4. **Integrar la información:** relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

## Descripción de las experiencias

Los relatos están basados en un aprendizaje de conversación grupal, individual e interactiva con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), para analizar una situación real, como lo describe Maestre Maestre & Rudolph (2015) se les solicitó a los participantes reconstruyeran experiencias vividas después de la titulación, que por alguna razón les pareciera placentera, interesante, preocupante, inestable y que lo hicieran con detalles, desarrollando así un relato escrito, en este caso, los participantes analizan sus acciones y reflexionan sobre su papel cuando se vinculan con los niños y niñas en aula de clase. De tal manera, que los autores argumentan Maestre & Rudolph (2015) que la importancia de la interacción para que se produzca transformación significativa, individual y social es través del diálogo, ya que, la construcción del

conocimiento se inicia en un proceso de reflexión interna y única. Ahora bien, llego el momento de plasmar esos relatos por escritos:

### Relato N° 1

“Cuando me vinculé a la práctica educativa, me encontré con todo lo contrario a lo que me habían enseñado en cuanto a las teorías educativas, pude percibir que las expectativas son diferentes a la realidad que se vive en el aula de clase con los niños y niñas, es una realidad ajena, impactante, alucinante, para los que nos forman en la universidad, el proceso de adaptación entre mi persona, el colegio y los niños (as) en ese momento hace quince años fue extremadamente complicado, esos momentos no caben teorías, autores, te dejas llevar por el día a día tratando de solucionar por medio de la reflexión, los maestros terminamos siendo orientadores, promotores sociales, investigadores, hasta jugar al psicólogo, en otras palabras, la realidad educativa no es como dicen los autores” A. Ríos, comunicación personal, 11 de enero 2020.

### Relato N° 2

“Esta travesía comenzó en el año 2012, el proceso de formación fue muy duro y fuerte, me crucé muchas veces con muchos docentes sin vocación, y otros muy excelentes, de ambos aprendí, lo bueno y malo, descartando lo que no me gradaba, lo que debía hacer y lo que no. Como todo proceso, me tropecé, me caí y sin embargo no fue motivo para desistir. Al contrario, fue un impulso que me motivo a ser cada día mejor.

Si mucha gente entendiera el poder que tiene el docente de cambiar el mundo, les aseguro que todos quisiesen convertirse en uno. Ser docente hoy, no es moldear el pensamiento de nuestros estudiantes, es que ellos mismos los construyan y formen su propio aprendizaje, partiendo de sus pensamientos, conocimientos previos e intereses. Ser docente hoy es actualizarnos diariamente, es investigar e indagar. Para ser docente hay que serlo de vocación, que salga de nuestro corazón. Es un instinto que no se puede ocultar. Porque para enseñar hay que hacerlo con amor.

La labor como docente no termina el día que se recibe el título, diariamente nos reconstruimos, crecemos y también nos equivocamos, siempre se vuelve a empezar, buscando la mejora, y no lo hacemos por nosotros mismos, sino por nuestros estudiantes, ya que ellos nos motivan día a día a buscar la perfección. Cuando se conoce la labor de la docencia, sabemos que no lo sabemos todo, que también de nuestros estudiantes se puede aprender, sin importar su edad.

Estudié por tantos años en Venezuela mi amado país, en una ciudad llamada Mérida, he sido formada por los mejores docentes de mi país. Tenía tantas expectativas, tantas ganas de aportar en mi tierra. Pero la vida me dio un giro. Llegué a tierras peruanas, en el año 2018, después de tanto tocar puertas, buscar oportunidades, llego mi momento, y tuve la suerte de poder ejercer en este país. La experiencia ha sido y es algo indescriptible, la verdad un reto para mí, día a día me despierto con ganas de seguir adelante, de aprender. Enseñar en un país que no es el tuyo, ni para cual fuiste formada, no es fácil, pero tampoco imposible.

Se necesita de mucha convicción, es como comenzar de nuevo todos los días, retomar libros, investigar, leer e indagar sobre costumbres, historias, gastronomía, es hacer ese país como si fuese el tuyo. Aprender tantas cosas para luego poderlas enseñar, porque nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero siempre al final cada sacrificio tiene su recompensa, y la mía la tengo cuando veo la cara de mis estudiantes, esa cara de satisfacción me ayuda a entender que lo estoy haciendo bien” M. Scarpati, comunicación personal, 15 de enero 2020.

### Relato N° 3

“Más allá de lo que haya podido influenciarme en mi juventud para estudiar esta profesión, lo hice no sólo por el gusto de que sabría qué y cómo podría enseñar a otros, sino también por lo interesante que fue ir descubriendo poco a poco más y más cosas, que, aunque estaban presentes, nunca me había detenido a pensar en ellas ni hacerme preguntas al respecto. Pero como toda maravillosa experiencia, avanzando la carrera, no todo era color rosa, debido a que se vinieron dando cambios en el sistema educativo, que lógicamente debíamos

estar al tanto para poder llevar a cabo las prácticas profesionales en las instituciones educativas, y como en todo, dichos cambios tenían sus ventajas y desventajas para docentes como estudiantes.

Allí fui dándome cuenta de que la formación docente que estaba recibiendo y la realidad en las escuelas parecen dos mundos paralelos, ambos con muchas diferencias, dado que los profesores universitarios nos orientaban de una forma que al momento de la praxis, no era completamente aplicable, entonces allí entraba la confusión para saber cómo, a partir de lo aprendido en la universidad, ponerlo en práctica en la escuela, es decir, modificar las herramientas aprendidas en pro de los estudiantes.

Afortunadamente, tuve la oportunidad de iniciar mis prácticas profesionales, y a la vez, conseguir empleo y comenzar así a ejercer como profesora de Castellano en bachillerato en una institución privada, donde desempeñé mi labor por 2 años y medio. Y a pesar, de que no era el área de primaria en la que me estaba formando, fue un reto aún mayor el poder enfrentarme a la realidad de dar clase en bachillerato. Que si bien, no estaba del todo preparada para primaria, mucho menos lo sentí para bachillerato, pero recibí apoyo de los otros docentes y compañeros de trabajo del colegio, quienes con sus años de experiencia me orientaron para que mi adaptación fuera más rápida y mi desenvolvimiento de la mejor manera. Sin duda alguna, muchos docentes tenemos esa bonita capacidad de colaboración espontánea que es importante para entre nosotros mismos ayudarnos. No obstante, durante la ejecución de mi labor, momentos y experiencias únicas me complacieron vivir, conocer e ir aprendiendo cómo son los estudiantes, cuáles son sus inventos y creaciones, qué les gusta, y un sinfín de cosas más, puesto que tantos estudiantes y tantos gustos y destrezas diferentes, todas permanecen en el recuerdo, sin embargo, solo quedan las más especiales.

No es una tarea fácil ser docente, nadie dijo que lo sería y a pesar de que tuve que dejar de ejercer por un tiempo, dado que la recompensa económica de la labor no me es suficiente para cubrir mis necesidades básicas, aun cuando la espiritual y cognitiva es suficiente, no ataño mi profesión solo a estar dentro de una institución, pues la vida es un aprendizaje, y siempre habrá quien necesite un guía, un orientador, o una profe amiga que le aconseje y le ayude a elegir la mejor opción siempre en pro del bienestar, dado que, independientemente de la poca o mucha experiencia que tenga, el perfil docente nunca deja atrás la ética, así como la formación de buenos valores que se deben tomar siempre en cuenta, por ello, aun cuando un adolescente o cualquier persona no sea directamente un estudiante, pero le brindes tu ayuda, siempre ha de ser para su mejor desenvolvimiento, por eso quizá, dicen algunas personas que los docentes somos como los segundos padres. F. Torrealba, comunicación personal, 12 febrero 2020.

## Desde la narrativa de las experiencias

Las experiencias escolares constituyen el saber pedagógico sobre la realidad, en este sentido, los maestros construyen conocimientos reales desde las vivencias, según *Carr & Kemmis* (1988), las experiencias escolares basados en juicios empíricos resultan construcciones personales a las que se le otorgan diferentes significados y dejan fuertes huellas en cada persona, a tal punto, que construimos una historia de los sucesos, que significan que estructuran nuestra vida como sujetos, llegando a establecer categorías de valoraciones bueno o malo, adecuado e inadecuado, condicionando el tipo de docente que soy e iré perfeccionando.

Estos relatos no son copias de los sucesos ocurridos, sino que son reconstrucciones, creaciones, pues como dice Bruner Seymour (2003), las historias se crean, no se encuentran en el mundo, es este sentido, la complejidad de las narraciones es que una misma persona al mismo tiempo vive, explica, reflexiona y revive esas historias.

Todos estos relatos tienen un patrón que se repite, son relatos cualitativos basados en la profundidad de sus experiencias y especialmente emotivos. Como plantea López Meneses, *Vázquez Cano, Maldonado Berea & Marín Díaz* (2017), tratar de recoger algunos relatos que tengan representatividad a partir de una tipología de los sujetos que integran el universo, según los autores, al menos debe poseer en principio una carga inferior de subjetividad que la de una historia de vida, dado que se centra en la persecución de la lógica interna de una vida particular que posee mucha información, en cambio, en el caso del relato basta con que formen parte de la muestra personas que pertenezcan a la comunidad que se estudia.

Sería oportuno mencionar que estos relatos expresan lo que plantea Saturnino de la Torre (2003) sentir y pensar, es cuando la persona o quien relata sus hechos comprende, crea y expresa valores de forma agradable al mismo tiempo que aprende a utilizarlos en contextos educativos, así mismo, Cullen Soriano (2007) coincide con el autor antes mencionado y plantea que los relatos tienen tramas enormes de sentimientos cotidianos y las emociones. En este caso los relatos tienen la finalidad de posibilitar la toma de conciencia: todo lo que saben (fueron formados) con lo que enseñan, por consiguiente, plantea Connelly & Clandinin (1995) los modelos de realidad narrativos nos permiten dar forma a las experiencias cotidianas, coincide con Bruner Seymour (2003), quien manifiesta que mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana, es decir, la memoria y la imaginación se funden en este proceso, por medio de un texto contado de manera conductual o simbólico de algo que ha sucedido.

## A modo de conclusiones

- Escribir relatos sobre experiencias propias no es tarea sencilla. Las historias que hablan de nosotros, de lo que vivimos, de lo que sucedió, como dice Bruner, Seymour (1997), mantienen el pasado y lo posible aceptablemente unido. Los relatos que nos incluyen no siempre revelan todo lo que nos contamos de nosotros mismos y están condicionados de alguna manera por los modelos culturales de lo que se debe y no se debe ser y hacer.
- Los relatos nos permiten comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro. Desde esta perspectiva Hunter & Egan Kieran (1998) dan cuenta de la mirada de quien relata, incluye pensamientos, ideales, valores, perspectivas que desde su forma de ver favorecen la comprensión del mundo en el que se desenvuelve.
- Según los relatos es cuestionable si un profesional es una persona competente en su ámbito, con la capacidad de analizar las situaciones que se le presenta y resolver los problemas de la mejor manera todos los involucrados, al mismo tiempo, que mejora e innova en su área, y por consiguiente, un modelo a seguir dentro de su campo laboral en especial en la educación, cuando leemos estos relatos demuestra que en el aula de clase suceden cosas, momentos y situaciones de aprendizaje, pero no es el único espacio para aprender.
- La profesión docente es una función compleja de significación social cuyo sentido y significado no está claramente definido, existen tantos conceptos relativos de ella que se desconocen cuando se encuentra el titulado con la realidad, es decir, cada momento del ejercicio de la docencia es un motivo para reflexionar, comprender y entender, el espacio y tiempo que ocupan todos los actores que intervienen en la vida cotidiana de la educación Teijido de Suñer (s.f.).
- Se deduce que el problema se complica cuando lo que se aprende resulta poco significativo, poco aplicable a la vida, o simplemente aburrido, las personas comúnmente se olvidan de seguir educándose por cuenta propia, es decir, de aprender por sí mismas. Para que se pueda lograr esto se recomienda que cada persona se construya un ambiente educativo personal en el cual se motive y se comprometa con su propio proceso de aprendizaje.
- La Formación Profesional como procesos formativos no pueden ignorar que el trabajo es el resultado de los principios teóricos que se han adquirido durante la formación universitaria, por lo tanto, sus acciones educativas deben estar encaminadas no solamente a lo teórico, sino al desarrollo de habilidades y destrezas propias de una situación de trabajo específico, en este caso, si la formación sólo va cargada de argumentos teóricos desvinculada de la realidad es meramente un simple adiestramiento que no configura dentro de una competencia laboral, en consecuencia, en el momento en que el egresado le toca afrontar las demandas educativas reales se encuentran complicaciones, con gran dificultad se inserta en el campo laboral desde una perspectiva crítica, activa, productiva, creativa e innovadora como se requiere en el sistema educativo.
- Clima Escolar: en esta investigación este factor involucra desde una perspectiva subjetiva las visiones de los relatos y las situaciones que se viven día a día en la jornada escolar, se pudo constatar por medio del análisis de los relatos, que los docentes tienen deseo de seguir con sus trabajos, buscan las posibles soluciones a los

problemas que se le plantean diariamente, muchas veces improvisan entre el ensayo y error de las acciones, tratan de hacer ver a los niños y niñas posibles escenarios positivos por medio de la resolución de conflictos, al mismo tiempo, los docentes experimentan situaciones emocionales que afrontan con resiliencia, creando un escenario donde los estudiantes sientan deseos por aprender, por ir a la escuela, por seguir creciendo personal y profesionalmente, para la UNESCO (2012), hace énfasis en la relevancia del clima escolar porque está asociada directamente a las buenas condiciones de un aprendizaje, rendimiento escolar y el logro personal, siendo así, una de las propuestas para la construcción de la paz, así mismo.

- Adaptación Curricular: la renovación pedagógica viene dada desde las adaptaciones curriculares durante el desempeño del docente en las aulas de clase según Fontanilla Lucena (2017), el docente en ejercicio debe cumplir con las funciones de investigador, no solo a las unidades curriculares vinculadas con la enseñanza sino con la transversalidad curricular, de modo, que el docente debe estar en contacto directo con la sociedad y sus realidades para la construcción del conocimiento en todas sus aristas curriculares, desde esta perspectiva, las instituciones universitarias deben trascender hacia el desarrollo de los procesos de argumentación, análisis y síntesis, demostrando interés por hacer revisiones bibliográficas y finalmente tendrán los futuros profesionales de la docencia profundas construcciones de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en las diversas unidades curriculares durante su puesta en práctico de los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de sus estudios de pregrado.
- Vinculación de Emociones se pudo percibir en los relatos que las emociones junto con los procesos racionales pueden beneficiar a los estudiantes por medio del acto de reflexión, discusión y solución se incorporan nuevos saberes en el proceso de educar, se puede deducir, que los entornos educativos afectan el estado emocional del alumnado, por ende, un entorno que tenga presencia de violencia ya sea de cualquier tipo, perjudicará el aprendizaje, así como también de situaciones que representen una amenaza para la integridad físico o psicológica del alumnado, ya que, un alto nivel de estrés impacta negativamente el cerebro, por ende, un educador emocionalmente inteligente y un clima favorable en el aula, son factores esenciales para poder aprender y enseñar. ©

## Recomendaciones

La formación profesional es competencia de la universidad, del Estado, de las empresas y de los trabajadores, por ello, se extiende a trabajar en cooperación y responder a los problemas en materia de capacitación del oficio con cara a la realidad del sector. Se sugiere que los empleados deben tener una formación profesional continua, permanente y responder a los constantes cambios tecnológicos de la actualidad a los que se somete a los trabajadores.

---

**Narbelina Nahyr Fontanilla Lucena.** Grado de Magister Scientiarum en Educación, mención Currículo (2017), Especialidad en Docencia para la Educación Superior (2012), los trabajos de Investigación de los postgrados recibieron mención honorífica y publicación, cursé la Licenciatura en Educación, mención Educación Básica Integral (2007), obtuve el Premio de máxima calificación. Tengo estudios de cursos correspondientes al diplomado de metodología de la investigación: Diseño de instrumentos de investigación, análisis de datos de Investigación, gestión y organización de la investigación y fundamentos de la investigación. Recibí el premio por el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología desde el 2011 hasta el 2015 por mis investigaciones en el área de la educación con el grado de investigadora Nivel A-2, así como, Premio de Productividad Científica en la Universidad.

---

## Referencias bibliográficas

- Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2005). *Como hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bruner Seymour, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner Seymour, Jerome (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Campos, Ana Lucia. (2010). Neuroeducación. uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Organización de los Estados Americanos. Revista Digital*, 1-14.
- Carr Wilfred & Kemmis Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. España, Barcelona. Editores: Martínez Roca.
- Connelly, Michael & Clandinin, Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Corredor Ponce, Zuleima (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Revista Educ@cion en Contexto*, 2(3), 56-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296699>
- Creswell, Jhon (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Cullen Soriano, Carlos Augusto (2007). *Resistir con inteligencia*. México: Pueblo Nuevo.
- Fernández Cruz, Manuel (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario. *Estudios sobre educación*, 12. 207. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25402>
- Ferres Prats Joan & Masanet Jordá María José (2017). **La eficacia comunicativa en la educación: Potenciando las emociones y el relato**. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 52, 51-60.
- Fontanilla Lucena, Narbelina Nahyr (2017). *Competencias investigativas en la acción didáctica del docente universitario*. Trabajo de Grado para optar al Título de Magister Scientiarum en Educación. Mención Currículo. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998). "La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Heidegger Martin (2010). *Caminos de Bosque. Pensamiento Filosófico*. España, Madrid: Editorial Alianza S. A.
- Hoy Wayne, Kolter & Miskel, Cecil G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice*. (5<sup>a</sup> ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Hunter Mc Ewar & Egan Kieran (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- López Barrero, Verónica (2014). Convivencia Escolar. *UNESCO: Apuntes, Educación y Desarrollo*, 4. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- López Meneses, Eloy; Vázquez Cano, Esteban; Maldonado Berea, Guadalupe & Marín Díaz, Verónica (2017). *Investigaciones Educativa Hispano – Mexicanas*. España, Sevilla: Editorial AFOE.
- Lucena Héctor, Cejas Magda, Pereira Lourdes (2007). La formación profesional y el empleo para jóvenes. Un estudio desde la realidad venezolana. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 5(julio-diciembre), 105-129.
- Lucena, Héctor; Cejas, Magda; Pereira, Lourdes (2007). La formación profesional y el empleo para jóvenes. Un estudio desde la realidad venezolana. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 5, 105-129.

- Maestre Maestre José María & Rudolph, Jenny (2015). Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud. *Revista Española de Cardiología*, 68(4), 282–285.
- Maturana, Humberto (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mertens, Donna (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2020). Objetivos educativos españoles y europeos relacionados con la Estrategia, Educación y Formación 2020 de la Unión Europea. Informe Español 2013. España. Comité Europeo.
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *Panorama Laboral. América Latina y el Caribe*. Disponible en [https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_LIM\\_339\\_SP/lang--es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_339_SP/lang--es/index.htm)
- Paul Russel Richard William & Elder Linda (2005). *Una guía para educadores en los estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Tomales, California.
- Ríos Chavez, Adriana Carolina. Comunicación personal, 11 de enero 2020.
- Russel Lowell James (1819-1891). Poeta romántico, crítico y escritor estadounidense. [https://es.wikiquote.org/wiki/James\\_Russell\\_Lowell](https://es.wikiquote.org/wiki/James_Russell_Lowell)
- Sandoval Manriquez, Mario (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década, 22(41). Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362014000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000200007)
- Saturnino de la Torre (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- Scarpati, Maria. Comunicación personal, 15 de enero 2020.
- Tejjido de Suñer, Elvira (s.f.). *Academia Nacional de Educación*. Recuperado el 15 de enero de 2020, de <http://www.educ.ar>
- Torrealba, Francis. Comunicación personal, (2020).
- UNESCO (2012). Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Vogel Sussane & Lars Schwabe (2016). Stress in the Zoo: Tracking the Impact of Stress on Memory Formation Over Time. *Psychoneuroendocrinology*, 71,64-72. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306453016301354?via%3Dihub>



# Secciones

## Editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

## Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

## Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

## El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

## Visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

## Educación Bolivariana en contexto

Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

## Ideas y personajes de la educación Latinoamericana y Universal

Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

## La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

## La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educativos publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.



La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

## Parágrafo uno

### Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

## Parágrafo dos

### Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

## Parágrafo tres

### **Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional**

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

#### Parágrafo cuatro

##### Publicación en la sesión Trasvase de Educere

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

#### Parágrafo cinco

##### Proceso de edición de Educere

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

#### Sobre la entrega del artículo a la revista Educere

##### Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

## Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

### PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

### TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

## IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

---

**José Amador Rojas Saavedra**  
jrojassvdra@gmail.com  
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)  
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)  
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

---

## FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

## AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

### Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

### Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

### Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

### Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

### Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

## RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas ( ) requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

**Preciso:** Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

**Completo:** Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

**Conciso y específico:** Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

### Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

**No evaluativo:** Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

**Coherente y legible:** Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

### El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

**El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:**

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

**El resumen de un artículo metodológico debe describir:**

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

**Un resumen de un estudio de caso debe describir:**

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

## INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

**Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.**

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

## CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

*Educere* considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

### Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

### Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

#### 1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

#### 2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

### 3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de **ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar** diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
  - Margen superior: 2,5 centímetros.
  - Margen inferior: 2,5 centímetros.
  - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
  - Encabezado: 2 centímetros.
  - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

**Parágrafo seis.**

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
  2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

**Presentación de cuadros y tablas**

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

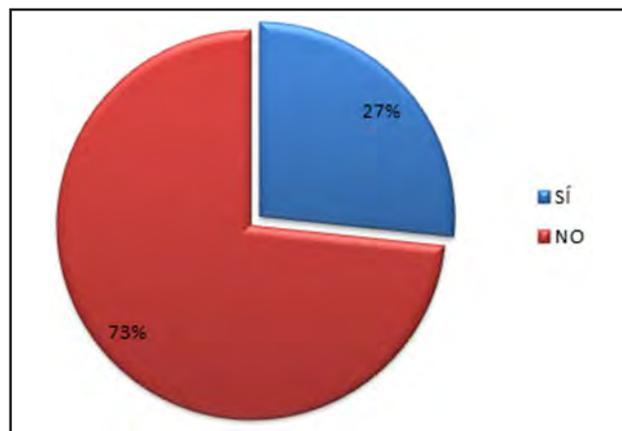
**Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.**

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

*Nota:* Cuadro elaborado con datos tomados de...

**Presentación de gráficos y figuras**

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:



**Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...**

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

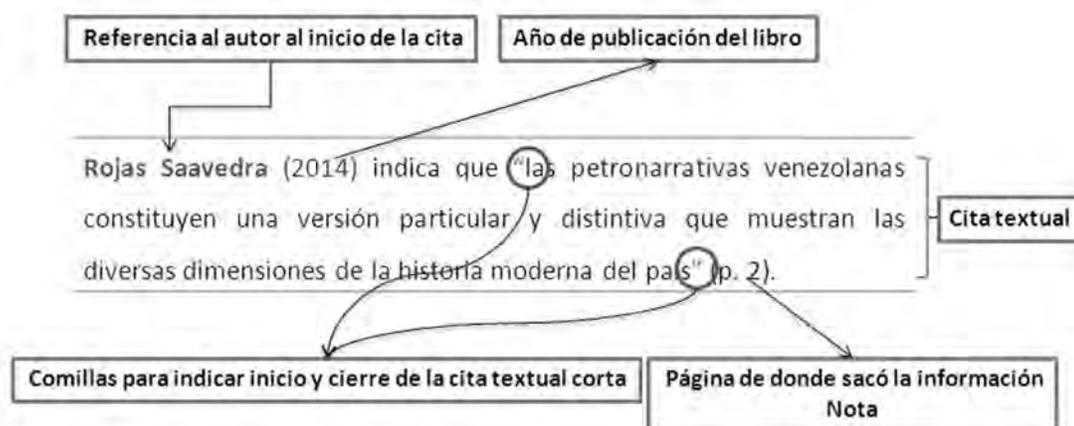
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis ( ). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*.

#### Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

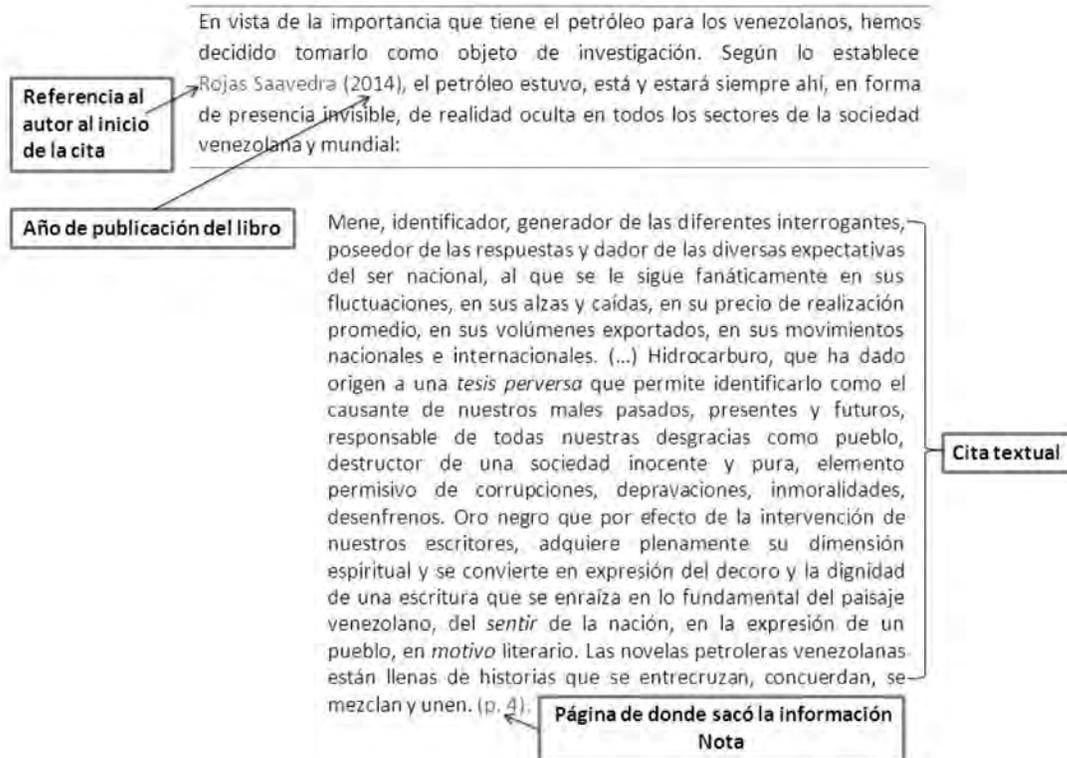


#### Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + página o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

### Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

## MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES [INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES)]

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

## NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

## BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye “*todas*” las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

### Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
  1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
  2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
  3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

### 1. Ejemplos de referencia para libros.

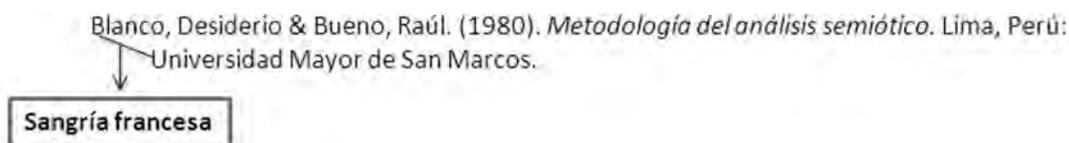
#### Libro publicado.

##### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



##### Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

#### En versión electrónica.

##### Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www>.

##### Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

## Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

## 2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

### Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Ejemplos de referencia para revista.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

### Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

### 7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

## 7.2. Artículo de periódico en línea

### Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

## 7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

## 7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

## 7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

## 7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia\\_tonta](http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta)

## 7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

## 7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

## 7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de [http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens\\_2000.pdf](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

## 7.10. Película.

### Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

## 7.11. Grabación de música.

### Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



# Guidelines for Collaborators

# Educere

Nº 81 / Mayo - Agosto de 2021 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

*Educere* Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

## Paragraph one

### Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

## Paragraph two

### Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

## Paragraph three

### **Publication of scientific papers on regional and national journals**

*Educere* in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

## Paragraph four

### Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

## Paragraph five

### Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

## II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

### 1. Submission of the article to Educere journal

#### Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

#### Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: [educere.ula@gmail.com](mailto:educere.ula@gmail.com), [educere@ula.ve](mailto:educere@ula.ve), [rivaspj@ula.ve](mailto:rivaspj@ula.ve).

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

### TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

### TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

### IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.  
Example:

**José Amador Rojas Saavedra**  
jrojassvdra@gmail.com  
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)  
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)  
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

#### DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

#### ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

##### Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

##### Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

##### Example 3

**Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.**

##### Example 4

**APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.**

##### Example 5

**Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.**

## ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

**Accurate:** Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

**Self-contained:** define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

**Concise and specific:** Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

### Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for versus), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

**Nonevaluative:** Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

**Coherent and readable:** Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

### An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

### An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

**An abstract for a theory-oriented paper should describe:**

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

**An abstract for a methodological paper should describe:**

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness and power efficiency.

**An abstract for a case study should describe:**

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

## INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

**Elements to be considered for making the introduction**

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? ( <b>topic or problem</b> )	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? ( <b>objectives</b> )	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? ( <b>justification and relevance</b> )	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? ( <b>Methodology</b> )	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? ( <b>Approaching method</b> )	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? ( <b>Limitations of the study</b> )	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? ( <b>Background</b> )	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

## BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

*Educere* priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

*Educere* also considers the following types of manuscripts:

**Essay:** An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

### Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

### Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

#### 1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

#### 2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

### 3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
  - Upper margin: 2.5 cm.
  - Lower margin: 2.5 cm.
  - Right margin: 2.5 cm.
  - Left margin: 2.5 cm.
  - Headline: 2 cm.
  - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

## Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in *first person*, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
  1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
  2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

### Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

**Cuadro 1.** *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

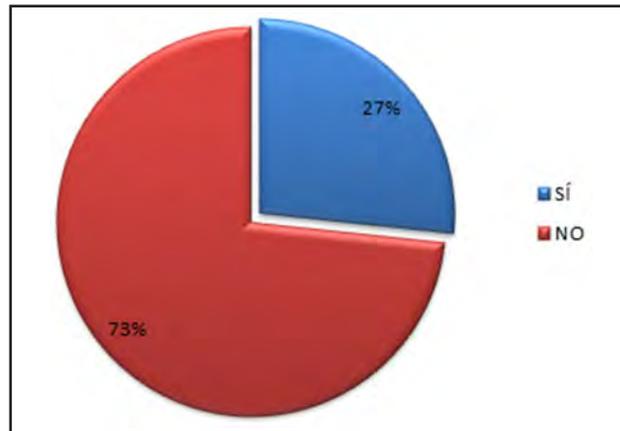
N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

**Nota:** Cuadro elaborado con datos tomados de...

**Presentation of graphics and figures**

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:



**Gráfico 1.** Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

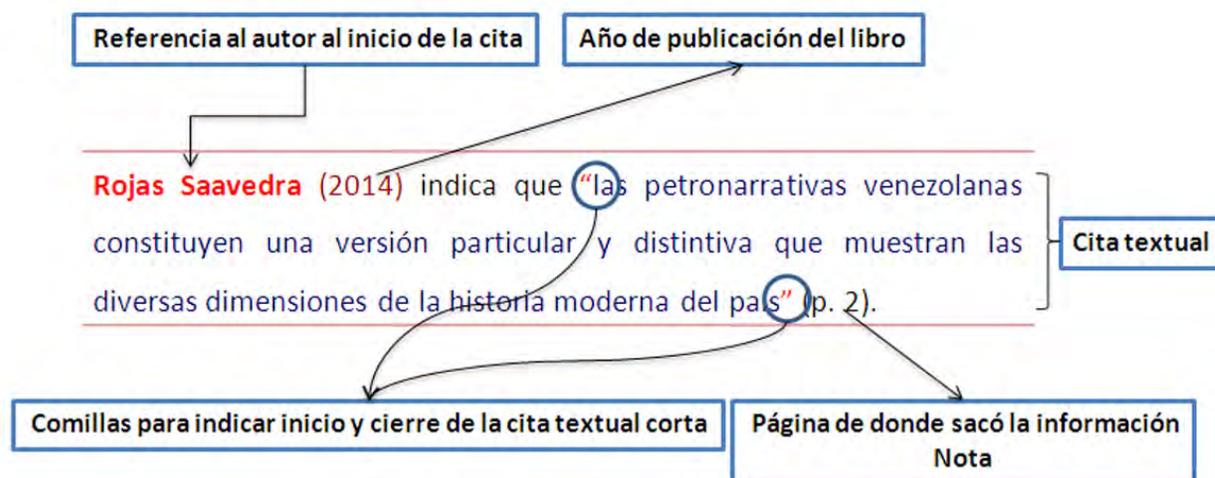
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association (APA)*.

**Short quotations:**

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



**Block quotations:**

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrase and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información  
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *EduCere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

## Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<b>Brief restatement of the problem or topic</b>	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
<b>Brief description of the methodology used to obtain the results</b>	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
<b>Synthesis of the different parts of the argument and its results</b>	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
<b>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</b>	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

## MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS [INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS]

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

## EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

**Notes** or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

## BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

### General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
  1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
  2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
  3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

**Bibliographical quotes are illustrated as follows:**

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:  
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

**Basic forms:**

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

**Electronic version**

**General Form**

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

**Compiler(s)**

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

**Encyclopedia or dictionary**

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

## 2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Examples of reference for legal documents

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.  
Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine, volume* (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

### 7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

### 7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

### 7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

### 7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de [http:// http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012\\_07\\_01\\_archive.html](http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html)

#### 7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

#### 7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

#### 7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

#### 7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

#### 7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from [http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens\\_2000.pdf](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

#### 7.10. Motion pictures

##### **General form:**

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

#### 7.11. Music recording

##### **General form:**

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

#### **Pueden darse los siguientes casos:**

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
  - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
  - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
  - 1.3 Demostración de dominio del tema
  - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
  - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
  - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
  - 2.3 Originalidad del planteamiento
  - 2.4 Dominio del léxico especializado
  - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
  - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
  - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
  - 3.1 Orden lógico del discurso
  - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
  - 3.3 Cohesión en el discurso
  - 3.4 Dominio discursivo
  - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
  - 4.1 Metodología de investigación definida.
  - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
  - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 81 / Mayo - Agosto de 2021 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

#### **Parágrafo único:**

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase* de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.

4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
  - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
  - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
  - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
  - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

#### Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

#### Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

#### Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

#### Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

#### Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
  - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
  - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
  - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

  - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir
- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública o privada, nacional o internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

---

**NOTA:** As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.



**Año 25**  
**Nro. 81**  
Mayo  
Agosto  
2021

## **La Revista Venezolana de Educación**

En su campo, la más descargada de los Repositorios Institucionales de América Latina y el Caribe

### C O N T E N I D O

1. La crítica de la cultura y su investigación como fundamentos para una nueva educación en Venezuela
2. Pragmatismo en la educación mexicana en el contexto de la globalización
3. De la epistemología lineal a la una epistemología circular de la educación
4. Aspectos ontognoseológicos y teleológicos de la investigación
5. Estudios de trayectoria: Una revisión de sus aportes teóricos y metodológicos
6. ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva
7. Competencias investigativas procedimentales en los docentes universitarios
8. Universidad en América Latina y el Conocimiento Libre: La autonomía del siglo XXI
9. Tiempos de pandemia y sus efectos en universitarios al mudarse de programa presencial a en línea.
10. Las Ciencias Naturales y Humanas mediadas por las TICs en el ámbito universitario
11. Análisis y propuesta de herramientas de mejora para las tutorías en la carrera de Ingeniería Industria
12. Lao Tse y Heráclito: Mecánica Cuántica, Relatividad y Termodinámica
13. Introducción a las categorías marxistas en "Tiempos modernos" de Charles Chaplin
14. Aplicación de herramientas de mejora continua a un programa de postgrado
15. Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad
16. La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje
17. Estrategias para la producción oral de textos narrativos basados en el recurso literario del cuento
18. El cuento como herramienta educativa en la enseñanza de italiano como lengua extranjera en estudiantes Síndrome de Down. Caso de estudio: Dígrafos.
19. Inteligencia Emocional en maestros de Educación Especial
20. Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares
21. Estrategias didácticas b-learning para el aprendizaje de Química en tercer año de Educación Media Técnica
22. Competencias en estudiantes de Educación Media Técnica. Unidad Educativa "Timoteo Aguirre", Mérida- Venezuela
23. El discurso de la sustentabilidad y la Educación Ambiental
24. Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje
25. Edward Lee Thorndike y John Broadus Watson: dos explicaciones del aprendizaje



[educere.revistaeducacion](http://educere.revistaeducacion)



@EducereRevista



@revista.educere