



Premios Nacionales  
del Libro.  
CENAL - Caracas  
2006 y 2007

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

# educere

**Año 27**  
**Número 87**  
Mayo-Agosto, 2023  
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**



Interrelations 100x100 cm, oil on canvas.



# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo - Agosto 2023

Año 27 / Número 87

Mérida - 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 2023

La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007 - Diciembre 2021

## 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> • +58 414 746 6055

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

## Consejo editorial

Rubén Belandria	Universidad de Los Andes. Venezuela
Wilbert Suescum	Universidad de Los Andes. Venezuela
Rosario Ramírez	Universidad Pedagógica Libertador. Rubio, Venezuela.
Nerio Vilchez	Universidad del Zulia. Venezuela.
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela.
Ángel Antúnez	Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Venezuela.
Myriam Anzola	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas-Venezuela
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

## Consejo científico honorario

Anibal 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 Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas-Venezuela
Martín Andonegui.	Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez" UPTM.
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

©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)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

**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:

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

 @revista.educere

 @EducereRevista

 [educere.revistaeducacion](https://www.facebook.com/educere.revistaeducacion)

*Pienso, luego tengo enemigos; tengo enemigos, luego pienso.  
Esta es la quinta esencia (...) de la filosofía de la Historia.*

Carl Schmitt

*I think, therefore I have enemies; I have enemies, therefore I think.*

*This is the quintessence (...) of the philosophy of history.*

Carl Schmitt



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.

# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo - Agosto 2023

Año 27 / Número 87

Mérida - Venezuela

## 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
Wilmer López González.	Universidad Nacional de Educación. Ecuador
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.
Lizabel Rubiano.	Universidad de Carabobo.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta.
Amado Moreno.	Universidad de Los Andes. Mérida
Myriam Anzola.	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
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 Alborno.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas
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 Sarria.	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
Wilmer Orlando	Universidad Nacional de Educación. UNEA

### Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes.  
Facultad de Odontología

### Relaciones internacionales

Roberto Donoso • [redonoso@intercable.net.ve](mailto:redonoso@intercable.net.ve)

### Montaje electrónico

Carlos Valero • [mid548rl@gmail.com](mailto:mid548rl@gmail.com)

### Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

### Imagen Portada

Lesley Oldaker Art / [www.lesleyoldakerfineart.com](http://www.lesleyoldakerfineart.com)

### Diseño de portada

Carlos Valero • [mid548rl@gmail.com](mailto:mid548rl@gmail.com)

### Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

### Traducciones del Inglés de los autores

Chess Briseño Brasil  
Nahirina. Zambrano Uzcátegui  
Escuela de Idiomas. ULA  
+58 274 2401777

### Traducciones del Portugués

Yhana Milagros Riobueno Gozález  
[yhanariobueno@gmail.com](mailto:yhanariobueno@gmail.com)

## Índices, registros y directorios

- *Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2022*
- *Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2022*
- *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 - 2022*
- *ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2022*
- *Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2022*
- *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 - 2022*
- *Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. [www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca](http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca). 2007 - 2022*
- *Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social [www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve). 2008 - 2022*

### Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

### Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás  
Universidad Federal del Amapá. Brasil.  
Armando Zambrano  
Filósofo, pedagogo y escritor de 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 EN CIFRAS. 2018-2021: 1ER LUGAR CON 1.252.456 DESCARGAS EN SABERULA EQUIVALENTE A 1160 DIARIAS Y DESDE 2005, EN LA CIMA EDITORIAL NACIONAL

259-263

*Educere in figures: 2018-2021: First place with 1.252.456 downloads in SaberULA. Equivalent to 1160 daily downloads. From 2005 on top of the national editorial*

**Pedro José Rivas**

Director y editor

### Investigación arbitrada

#### PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR ¡CONSTRUYE ESPACIOS SEGUROS!

*School violence prevention. Build safe spaces!*

**Anaid del Valle Marcano Benavides**

Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Carabobo. Valencia edo. Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

265 - 280

#### LA ATENCIÓN A LOS SUJETOS CON TRASTORNO DE CONDUCTA EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

*The training of the educational psychologist for attention to subjects with conduct disorder in the context of the inclusive school*

**Yanelixa América Fruto López, Pablo Raúl Más Sánchez**

Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Las Tunas. Provincia Las Tunas. República de Cuba

281 - 296

#### INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO DE CINCO ESCOLAS NO CUITO EM ANGOLA

*The emotional intelligence of primary education teachers of five schools in the Cuito in Angola*

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca<sup>1</sup>, Jeremias Pires Wandalica<sup>2</sup>, Neves Coquilo António<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Ciências Sociais, Humanas e Económicas. Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. <sup>2</sup>Complexo Escolar de Kangalo N° 154 - Andulo, Angola. <sup>3</sup>Departamento de Línguas. Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola

297-308

#### VISIÓN SINÉRGICA DE LA DIVERSIDAD: UNA COMPRENSIÓN DINÁMICA DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

*Synergistic vision of diversity: a dynamic understanding of inclusion in education / Visão sinérgica da diversidade: uma compreensão dinâmica da inclusão na educação*

**Mayluc Kerine Martínez López**

Organización Psicoeducativa TAE0. Las Condes- Santiago de Chile. República de Chile

309-320

#### LA ESCUELA VIVE DE ILUSIONES

*The school lives on illusions*

**Eliseo Cruz Aguilar**

Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

321-331

#### LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS PARA LA FIESTA DEL ÁRBOL EN VENEZUELA (1905-1922)

*The formation of women teachers for the Tree Festival in Venezuela (1905-1922)*

**Claritza Arlenet Peña Zerpa**

Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

333-342

#### LA CREATIVIDAD DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA

*The creativity of the actors of the teaching-learning process of Plastic Art*

**Dainier Avila Ramírez<sup>1</sup>, José Ignacio Reyes González<sup>2</sup>, Manuel Sánchez Rojas<sup>2</sup>**

Universidad de Las Tunas. <sup>1</sup>Departamento de Arte. <sup>2</sup>Departamento de Marxismo-Leninismo e Historia. Provincia de Las Tunas. República de Cuba

343-360

**PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA ECONOMÍA**

*Students' perception of the virtual learning environment in Economics*

**361-372**

**Zirlis Marley Díaz Canadell**

Universidad Nacional Experimental del Táchira. Departamento de Ciencias Sociales. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela

**INDAGACIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN EL NIVEL SECUNDARIO EN PERÚ. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

*Inquiry and learning of science at the secondary level in Peru. A review of the literature*

**373-391**

**Soledad, Mendoza Espinoza**

Universidad César Vallejo. Lima, República del Perú

**LO ESTÉTICO COMO CONTENIDO FILOSÓFICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA MARXISTA LENINISTA**

*Aesthetics as philosophical content in the teaching learning process of marxist leninist philosophy*

**393-406**

**Ania Caballero Leyva<sup>1</sup>, Gustavo Josué López Ramírez<sup>2</sup>, Clara de los Ángeles Guzmán Gón-gora<sup>3</sup>**

Universidad de Las Tunas. <sup>1</sup>Departamento de Marxismo Leninismo e Historia. <sup>2</sup>Escuela Provincial del Partido Comunista de Cuba "Jesús Suárez Gayol". <sup>3</sup>Dirección de Historia y Marxismo. Provincia Las Tunas. República de Cuba

**EL ACOSO ESCOLAR Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

*Bullying and its incidence in the learning of elementary school students*

**407-419**

**Tatiana Gissela Rengifo de la Torre<sup>1</sup>, Verónica Rocio Ceme Mendoza<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Escuela de Educación Básica Corazón. <sup>2</sup>Escuela de Educación Básica "Camilo Destruge". Valencia, Provincia de Los Ríos. República de Ecuador

**EL CONOCIMIENTO EN FUNCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

*Knowledge in terms of diversity and educational inclusion*

**421-434**

**Paula Andrea Gómez Arcila<sup>1</sup>, Dora Inés Arroyave Giraldo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Institución Educativa "Pedro Octavio Amado". Tecnológico de Antioquia, Medellín. Medellín Departamento de Antioquia. República de Colombia. <sup>2</sup>Universidad de San Buenaventura-Medellín. Facultad de Educación. Medellín Departamento de Antioquia. República de Colombia

**PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA: ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO HUMANO ORIENTADO AL LIDERAZGO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Neurolinguistic programming: strategy for human development oriented to leadership in Higher Education students*

**435-448**

**Cris Yanet Velasco Falla<sup>1</sup>, Karl Vladimir Mena Farfán<sup>1,2</sup>, Oscar Calixto La Rosa Feijoo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo, Lima. <sup>2</sup>Universidad Nacional de Tumbes. Provincia de Tumbes, Perú

**GEOGEBRA. ESTRATEGIA EDUCATIVA DESDE LA UNEXCA**

*GeoGebra. educational strategy from UNEXCA*

**449-461**

**Mixzaida Yelitza Peña Zerpa**

Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA) Caracas, República Bolivariana de Venezuela. Fundación FAMICINE Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales-REDINAV. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigadores sobre Cine Latinoamericano (RICILA) Caracas, República Bolivariana de Venezuela

**COMPONENTES ESTRUCTURANTES Y FUNCIONALES DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LAS CARRERAS PEDAGÓGICAS**

*Structuring and functional components of professional competencies in teaching career*

**463-474**

**Yunier Guerra Borrego, Lázara María Varona Moreno, Manuel Antonio Mulet González**

Departamento Pedagogía - Psicología. Universidad de Las Tunas. Provincia Las Tunas. República de Cuba

**RECONCEPTUALIZACIÓN EDUCATIVA DE LA DANZA EN LA CARRERA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, DESDE UN MODELO PEDAGÓGICO**

*Educational reconceptualization of dance in the artistic education career, from a pedagogical model*

**475-490**

**Maybel Martínez Batista<sup>1</sup>, Aleyda Best Riverol<sup>1</sup>, Ernesto Rafael Triguero Tamayo<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Arte. <sup>2</sup>Departamento de Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Las Tunas. Provincia Las Tunas, Cuba

**EPISTEME DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL: UNA MIRADA ONTOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

*Episteme of spiritual intelligence: an ontological perspective in university education*

**491-509**

**Naudy Omar Lares Jiménez**

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales. Programa de Ciencias Sociales. Barinas edo. Barinas

**TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DIAGNÓSTICO-TRATAMIENTO DE LAS ENFERMEDADES DEL TRACTO DIGESTIVO INFERIOR**

*The treatment didactic of the diagnostic contents treatment of the diseases of the digestive inferior tract*

**Alina de la Caridad Torreblanca Xiques<sup>1</sup>, Lázara María Varona Moreno<sup>2</sup>**

**511-516**

<sup>1</sup>Hospital General Docente "Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna". Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna. Universidad Zoilo Marinello Vidaurreta. <sup>2</sup>Universidad de Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, Provincia de Las Tunas. República de Cuba

**MODELO PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL ESTUDIANTE DE MÚSICA**

*Model for the pedagogical training of the music student*

**Nurys Francisca Cantallops Borrego<sup>1</sup>, Danilo Quiñones Reyna<sup>2</sup>, Elizabeth López Morales<sup>3</sup>**

**517-526**

<sup>1</sup>Escuela Profesional de Arte "El Cucalambé". Universidad de Las Tunas. <sup>2</sup>Control de la calidad. <sup>3</sup>Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Las Tunas. Municipio Las Tunas. Provincia Las Tunas. República de Cuba

**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA CULTURA MUSICAL EN EL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

*Pedagogical conception of musical culture in the Artistic Education professional*

**Yanisley Castellanos Castellanos<sup>1</sup>, Aleida Best Rivero<sup>2</sup>**

**527-536**

Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanística. <sup>1</sup>Departamento de Actividades Extracurriculares. <sup>2</sup>Departamento de Arte. Las Tunas Provincia Las Tunas. República de Cuba

---

**Secciones**

**SECCIONES**

*Sections*

**537-538**

---

**Normas**  
Educere

**REQUERIMIENTOS MÍNIMOS EXIGIDOS A LOS ARTICULOS PARA SER ADMITIDOS PREVIO ENVÍO AL ARBITRAJE.**

**539-541**

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

**542-561**

**GUIDELINES FOR COLLABORATORS**

**562-581**

**NORMAS PARA LOS ÁRBITROS**

**582-583**

**NORMAS PARA OS COLABORADORES**

**584-586**



# Educere en cifras. 2018-2021: 1er lugar con 1.252.456 descargas en SaberULA equivalente a 1160 diarias y desde 2005, en la cima editorial nacional

editorial  
educere

*Educere in figures: 2018-2021: First place with 1.252.456 downloads in SaberULA. Equivalent to 1160 daily downloads. From 2005 on top of the national editorial*

## **Pedro José Rivas**

Director y editor

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

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



## **Una revista galardonada y cumpleñera**

La edición No 87 de la revista Educere, período mayo-agosto 2023, se enmarca en el festejo del vigésimo sexto aniversario de su fundación. Una celebración silenciosa cuyas velas son prendidas durante todo el año por los colaboradores que hacen llegar sus artículos para ser considerados y evaluados. La edición producida es colocada en la biblioteca virtual de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela y en otras plataformas electrónicas de acceso abierto y descarga gratuita. Allí se puede consultar además de descargar el patrimonio editorial completo de Educere conformado, al 31 de agosto de 2023, por 2010 documentos que incluye 87 editoriales.

En esta edición aniversaria se destaca un detalle muy especial que es necesario mencionar. El 18 de abril del presente, en un acto académico encabezado por las autoridades de La Universidad de Los Andes, junto al Coordinador del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de la Artes, CDCHTA; y el director de Telecomunicaciones y Servicios, realizado en el Teatro “Cesar Rengifo”, fueron homenajeados los fundadores de las revistas universitarias, las publicaciones que están activas en medio de la crisis país, los directores y editores, en compañía de los autores de artículos más descargados, durante el periodo 2018 - abril - 2021.

El evento entregó varios galardones en reconocimiento a la cultura editorial de las publicaciones periódicas, allí se encontraba Educere, la revista venezolana en educación; y al respecto de ello, enfatizó en uno de los premios más importantes de este tradicional encuentro realizado desde 2005: *las revistas más descargadas del Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes.*

Educere ocupa con 1.252.546 descargas el sitio de honor en los últimos tres años entre las diez revistas con más descargas de la Universidad de Los Andes. De ello dan fe los contadores electrónicos de la plataforma SaberULA que así lo evidencian. Este lugar de excelencia lo ratifica Redalyc de México, donde se le considera una de las más destacadas por su alto posicionamiento de consulta internacional. En 1997 ocupaba el primer lugar.

Este galardón ratifica la distinción de ser la publicación científica más descargada de la Universidad de Los Andes durante 16 años consecutivos y en estos 36 meses con 1160 descargas diarias, sólo en SaberULA.

Educere sigue posicionada como la publicación académica que mantiene esta distinción en el país; de igual manera la que contiene el mayor número de manuscritos publicados y divulgados en los últimos 26 años. Estos datos apuntalan una distinción a la continuidad, de igual forma a la regularidad en su aparición como al trabajo desplegado por el equipo de hacedores de la revista, en especial a sus evaluadores y al aporte del diseñador y diagramador, señor Carlos Valero; a ellos mi reconocimiento, y alta estima en mi condición de director y editor fundador.

Gracias a los artículos enviados por los autores, Educere celebra por todo lo alto esta fecha aniversaria, recordándonos que esta publicación universitaria de acceso abierto y descarga gratuita fue fundada en junio de 1977 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación. Desde sus oficinas se desarrolló y financió con fuerza inusitada para no sucumbir en los momentos difíciles de sus primeros años de vida editorial.

Finalmente, nos alegra saber que esta revista académica de la Escuela de Educación sigue siendo la biblioteca de bolsillo del magisterio nacional y una de las revistas académicas más estimadas de la región e Hispanoamérica.

### El programa de educación permanente que en 1997 gestó a Educere

Este editorial subraya un dato importante en la existencia de esta revista: el reencuentro de su memoria presente con el *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente*, conocido en la cotidianidad con las siglas del PPAD. En esta instancia académica se gestó, propuso la creación de Educere y se dio su ulterior desarrollo. Por tal motivo, volvemos a aprovechar la ocasión para festejar el **trigésimo primer aniversario** de su fundación y hacer como siempre un reconocimiento simbólico a su lustrosa historia en pro de la formación del docente merideño y de la región.

El PPAD se inauguró en febrero de 1992 por iniciativa y compromiso de la dirección de la Escuela de Educación, para ese efecto, el suscrito estaba a la cabeza de este organismo, y el apoyo entusiasta y decidido del primer decanato del Dr. Aníbal Ramón León Salazar. El Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela (CLEV) fue un importante bastión que contribuyó a desarrollar esta iniciativa de Extensión Universitaria.

Acá, la máxima axiológica del prócer Sucre nos señala que el honor a quien honor concede reclama el tener siempre presente el nombre del Lic. Ángel Guerrero, representante de los egresados ante el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación, cuya paradigmática figura del magisterio regional se inscribe con letras doradas como cofundador del PPAD. Ángel Guerrero fue un amigo solidario, hombre de gran nobleza y rectitud ejemplar, entusiasta profesor y amigo de Educere. Durante muchos años fue el soporte del programa en el seno del Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela, CLEV- Mérida.

Este primer plan experimental de cursos de actualización y capacitación docente se desarrolló con una excelente promoción por los medios de comunicación, además de trípticos repartidos en los establecimientos educacionales de la ciudad de Mérida, en virtud de que el encuentro físico con los docentes era lo más efectivo del momento.

En su debut la demanda fue un éxito total, dado que se atendió una matrícula de 602 maestros, profesores y estudiantes que hacían carrera docente a través de cuarenta y dos (42) cursos y talleres dirigidos con celo académico y disposición profesional por veintiún (21) profesores universitarios, doce (12) licenciados en

educación y nueve (9) maestros normalistas y bachilleres docentes que fueron reclutados por su experiencia pedagógica y formación de postgrado tanto en las escuelas primarias como en los liceos de la ciudad de Mérida donde laboraban. Fue una experiencia de verdadera autonomía universitaria

En mayo de 1993, terminada la primera gestión administrativa del Dr. León Salazar, el PPAD se independiza de la dirección de la Escuela de Educación por anuencia decanal y del Consejo de la Facultad autorizando su instalación de manera autónoma en una cómoda instalación del edificio A, Dr. “Carlos Cesar Rodríguez”, de la Facultad de Humanidades y Educación de recién estreno, ubicada en el Sector La Liria.

Luego en marzo de 1996, el PPAD sería adscrito formalmente al Departamento de Administración Educativa para consolidar su posicionamiento académico se autoriza en 1994 la creación de una fundación sin fines de lucro para generar y administrar los recursos económicos que producía la actividad de capacitación de docentes en servicio y a estudiantes que hacían la carrera de docencia en la Escuela de Educación.

En la actualidad, el PPAD aspira para el segundo semestre del 2023 reiniciar sus actividades académicas de actualización docente con un espíritu de emprendimiento cargado de optimismo realista, nuevos bríos y mucha esperanza, sin omitir que estamos frente a un magisterio inconforme que gana un sueldo de miseria, que compra poco o nada en virtud de que diariamente el poder adquisitivo se lo traga una espiral inflacionaria que corroe el bolívar, igual que el referente cambiario del dólar norteamericano.

## El rostro corrupto del deterioro de las instituciones del país

Ante esta debacle es necesario considerar la crisis ética de la situación país que no es ajena a este nuevo emprendimiento del PPAD y que la Educere reseña críticamente. El PPAD surge frente a la emersión de la punta del iceberg de la corrupción estatal mostrando el cartel de mafias que administran los negocios mal habidos de la industria petrolera - PDVSA -, la minería del oro, los metales estratégicos, la moneda digital, etc. y cuyos negocios extraños niegan el discurso del progreso económico, social y la ética de un ayer que fue revolucionario aspirando refundar la patria según lo indica el Preámbulo de la Carta Magna de 1999.

Cientos de autos de detención muestran por las redes sociales a exfuncionarios, empleados públicos y del sector privado, detenidos por la justicia y conducidos a declarar sobre la misteriosa desaparición de *3.000 mil millones de dólares* que no entraron a las arcas de la Tesorería Nacional. El surrealismo mágico real criollo observa en estos detenidos, la paradoja de hacerse presentes con el uniforme anaranjado de los presidios de EE.UU.

Una guinda a este estado de putrefacción destaca la presencia de exdirigentes universitarios que luego de graduados fueron designados jueces de la república, diputados, alcaldes, gobernadores y hasta uno de ellos, el emblemático *Hugbel Roa*, que dirigió el Ministerio de la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología del país sin tener un mínimo más experiencia en el campo de la docencia puesto jamás agarró una tiza y un borrador ni escribió un artículo científico sobre nada. Esta nota no obvia señalar a integrantes del sector privado siempre atentos al caro disfrute de las prebendas venidas del poder político y del gran negocio financiero y petrolero con fondos de la República Bolivariana de Venezuela.

Simón Bolívar, el Padre de la Patria lo hubiera fusilado sólo por haber robado 10 pesos al fisco nacional y por el despojo hecho a la nación, no imagino el castigo infligido a este sujeto innombrable hasta hace poco “neoprócer” de una revolución que cayó en desgracia, entre otras razones, por el pillaje nacional jamás visto en la subcultura de la corrupción mundial.

La paradoja de nuestra democracia señala entre lágrimas y risas que este personaje de la picaresca criolla fue el primer vicepresidente de la comisión para investigar los delitos cometidos por la Asamblea Nacional 2016-2021. El saber popular diría: *Zamueros cuidando carne o loros custodiando maíz.*

En este contexto enrarecido por la improbidad de la cosa pública y el desgano magisterial que raya en la desilusión del ethos criollo, renace el PPAD de sus cenizas como el Ave Fénix después de haber estado sin laborar durante tres años, excepto en las aulas del Liceo Bolivariano Nacional, “Luis Enrique Márquez Barillas” de la

población merideña de Lagunillas donde el profesor José Gregorio Rangel realiza una encomiable labor con los estudiantes de esa comunidad desde hace más de 15 años.

El PPAD con un nuevo plumaje que luce muestra una maravillosa planta profesoral, redefine su destino con la rectitud e idoneidad universitaria que siempre le definió desde su nacimiento en febrero de 1992 y levanta vuelo triunfal para continuar siendo el programa de extensión universitaria de estudios de educación permanente más importante de la institución y del país para ir tras nuevas experiencias escolares y pedagógicas.

Atrás quedó un legado académico que certificó más de 20.000 diplomas firmados al magisterio regional que realizó los seminarios, cursos y talleres de actualización y capacitación para docentes en ejercicio y estudiantes en formación de docencia.

Hoy es la impronta universitaria formada por nuestros maestros y profesores que trabajaron en este proyecto universitario nos concede la autoridad y la honra para seguir adelante con la modestia de nuestro saber académico junto a la experiencia aquilatada por la reflexión y la pertinencia para seguir atendiendo con sobrado gusto a la población docente del Estado Mérida.

El PPAD abre nuevamente sus aulas y puertas para dialogar y discutir constructiva y formativamente con los maestros y profesores del Subsistema de Educación Básica, con el fin de pensar la educación de otra manera, muy distante a como lo veníamos haciendo. Esta circunstancia se ubica en el fondo de la crisis país en paralelo a la crisis humana que acontece tanto dentro como fuera de la escuela y el hogar. Después del Covid 19 ya no somos los mismos ni seremos quienes fuimos, tampoco tendremos lo que tuvimos. Allí está el gran reto que nos desafía como expresión palpitante de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

Desde esta nueva mirada ontoepistémica tenemos que buscar y encontrar respuestas y soluciones de forma necesariamente cooperativa para responder a las diferentes situaciones, sin dejar de considerar los múltiples contextos que tocan frontalmente nuestra cotidianidad de ciudadanos y profesores en las que se involucra la escuela, la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la gestión escolar, la educación para diversidad, las comunicaciones en red social e individual, el pensamiento digital, las inteligencias artificiales y la ética escolar, la moral institucional; las drogas, el consumo y el mercado a destajo en los ambientes escolares.

En este orden de ideas, el PPAD sortea dificultades y se adecua a los nuevos y difíciles tiempos que identifican a una universidad en estado de postración por la falta de iniciativas del liderazgo universitario para resurgir y atormentada por la carencia de creatividad para enfrentar la incertidumbre de país devastado por la precariedad económica. No obstante, se atreve a superar la realidad emprendiendo una gestión cargada de iniciativas y propuestas creativas que somete al ensayo social y cultural de un magisterio preñado de posibilidades y deseos de superación.

Al interpretar los múltiples contextos que dan fisonomía a la complejidad de la educación, la revista Educere y su instancia fundadora, el PPAD, ponen su creatividad y empeño al servicio del magisterio regional para enseñar y aprender dada la capacidad humana de ser enseñantes y aprendientes, a la vez.

Enhorabuena por esta iniciativa con olor a magisterio, palabra escrita y leída con pertinencia social, y henchida de resiliencia para abordar con valentía e inteligencia los ambientes sociales y educacionales definidos por la confusión, la zozobra y la incertidumbre.

### **Un perfil genérico del fascículo No 87**

La edición que define el fascículo No 87 de Educere está compuesto por veinte (20) manuscritos. Abre este número el editorial que suscribe el director y editor, le siguen ocho (8) artículos de investigación y doce (12) que corresponden al género de consultas documentales y ensayos.

En este orden de ideas, el número de envíos sometidos al rigor del evaluador en el periodo abierto de recepciones fue de veintiocho (28) manuscritos. Veinte (20) fueron recomendados para su publicación. De estos,

cinco (5) son originarios del país, uno (1) viene de Angola y catorce (14) de América Latina y el Caribe, destacándose: uno (1) de Ecuador, uno (1) de México, uno (1) de Colombia, uno (1) de Chile, dos (2) de Perú y una zafra de ocho (8) artículos llegados de Cuba. Todos revisados y evaluados con mucha anterioridad al lapso correspondiente para su publicación. Siempre recordando que Educere no convoca por ningún medio para ninguna de las tres ediciones ordinarias del año en curso, toda vez que se edita con los manuscritos enviados y evaluados que son acumulados en el portafolio editorial del número siguiente.

## Un apego a la ética editorial

Finalmente, hacemos saber a nuestros colaboradores que los manuscritos recibidos seguirán siendo evaluados en estricto apego a las Normas para los Colaboradores de Educere, las cuales son de conocimiento público. Por ello, la aceptación inicial de todo manuscrito estará determinado por el documento: ***Requerimientos Mínimos Exigidos a los Artículos Para Ser Admitidos Previo Envío al Arbitraje***, el cual ha sido elaborado con estricto rigor a las normas vigentes indicadas, así como al nuevo sistema de evaluación arbitral.

Este documento se incorporó a Educere a partir de la edición No 85 de septiembre-diciembre de 2022. Esta decisión responde y se reafirma en la nueva política de Ética Editorial de Educere que establece qué artículos se admiten para arbitrar y qué no se acepta para publicar.

Esta providencia aspira optimizar la calidad y la pertinencia de los contenidos que Educere edita, por ello se reitera su apego incondicional a la ética de los escritores, pues este valor es la sabia de un manuscrito elaborado con sentido de rectitud y honestidad. Además, allí se afincará el árbitro a la hora de la revisión.

En este sentido, Educere se reserva el derecho de no publicar artículos considerados sospechosos de improbidad, plagio convencional o es enviados con base a las nuevas y atractivas ayudas que proporciona la inteligencia artificial (I.A.) que convocan silenciosamente a violar los códigos de la ética y el compromiso con la responsabilidad. La subcultura de la transhumanidad es un problema axiológico de la educación, de la formación y del desarrollo de la condición de ciudadanía.

Educere, la revista venezolana de educación, ahora reafirma y se apega a la ética de la responsabilidad de una publicación científica universitaria de acceso abierto y descarga gratuita que expresa su intención de mantenerse fiel a ese atributo axiológico que define el deber de ser, además, de garantizar los atributos para continuar siendo una las revistas más importantes del magisterio venezolano y de América hispana.

Es nuestro deseo que esta publicación siga siendo del agrado del magisterio criollo e internacional. Educere seguirá reafirmandose como la biblioteca de bolsillo de maestros y profesores de todos los niveles del sistema educativo. ©

Mérida, 07 de mayo de 2023



# Prevención de la violencia escolar ¡Construye espacios seguros!

Investigación  
arbitrada

*School violence prevention. Build safe spaces!*

**Anaid del Valle Marcano Benavides**

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

<https://orcid.org/0000-0002-4423-0196>

Teléfono: +58 4244643377

Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad de Carabobo

Valencia edo. Carabobo

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/12/2022

Arbitraje/Sent to peers: 07/12/2022

Aprobación/Approved: 11/01/2023

Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El presente artículo se fundamenta en una investigación realizada para determinar el problema de la violencia en el colegio Joseph Lancaster ubicado en el Municipio San Diego del Estado Carabobo. El propósito de tal investigación fue elaborar un Programa Integral para garantizar la Seguridad Escolar en el Colegio referido con la finalidad de prevenir y minimizar la violencia escolar. Se fundamentó en las teorías de aprendizaje del humanismo (Rogers, 1986), del constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1993) y en la teoría de la agresión (Bandura, 1979). La investigación fue de corte cuantitativo y se desarrolló bajo la modalidad de proyecto factible. Se aplicó un cuestionario tipo encuesta a cincuenta alumnos del primer y segundo año de Ciencias para diagnosticar el nivel de violencia. El resultado evidenció la necesidad de incorporar estrategias de prevención de la violencia en los proyectos institucionales. Las estrategias del Programa se plasman dentro de un contenido programático afín a los objetivos planteados para iniciar procesos de resolución de conflictos como un problema cotidiano en la institución.

**Palabras clave:** Programa integral, Seguridad escolar, Violencia escolar

## Abstract

This article is based on research performed to determine the problem of violence in the Joseph Lancaster School located in the Municipality of San Diego, Carabobo State. The purpose of this research was to elaborate an Integral Program to guarantee School Security in the referred school with the purpose of preventing and minimizing school violence. It was based on the learning theories of humanism (Rogers, 1986), constructivism (Piaget, 1970; Vygotsky, 1993), and the theory of aggression (Bandura, 1979). The research was quantitative and was developed under the feasible project modality. A survey-type questionnaire was applied to first and second-year science students to diagnose the level of violence. The results showed the need to incorporate violence prevention strategies in institutional projects. The strategies of the Program are embodied within a programmatic content related to the objectives set to initiate conflict resolution processes as a daily problem in the institution.

**Keywords:** Integral program, School Safety, School violence.

Author's translation.

## Introducción

---

**A** lo largo de su historia, el hombre ha establecido reglas y normas sociales para propiciar la convivencia en la búsqueda del bienestar colectivo. Con este norte, la mayoría de los países elaboran leyes escritas, consideradas lineamientos sociales establecidos en función de acuerdos interpersonales para vivir en armonía. Tales lineamientos se transparentan en la definición de sociedad establecida por Chinoy (1966) en su texto *Introducción a la Sociología*, quien la concibe como un conjunto de instituciones que forman la trama de la vida social, compuesta por cierto número de personas unidas por un sistema de relaciones sociales, donde sus miembros interactúan en forma más o menos estandarizada dentro de normas aceptadas por el grupo, las cuales se transmiten por medio de un aprendizaje social.

Las claves de la definición de sociedad conducen a lo que se conoce como principios republicanos de cada país, que no son otros que aquellos establecidos en su ley más importante, la Constitución. Para el caso de Venezuela el fin supremo de esta ley es establecer una sociedad democrática, participativa, protagónica y pluricultural que consolide los valores de libertad, independencia, paz y solidaridad, con bienes comunes, integridad territorial y convivencia asegurándole a los venezolanos el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación y subordinación, como está descrito en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Una de las aristas de ese fin supremo al cual se alude en párrafos anteriores apunta a que todos los ciudadanos tienen derecho a una formación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (art.103), en la búsqueda de la complementariedad del desarrollo de la sociedad. En este sentido, la educación debe estar vinculada en todos los ámbitos y en un constante y continuo crecimiento del ser. La formación de los recursos humanos deviene en fundamental para el desarrollo del país, y corresponde al sistema educativo implementar los medios para lograrlo; la Ley Orgánica de Educación vigente (LOE, 2009), contempla elementos que constituyen ejes centrales de la misma: la escuela básica, media y diversificada.

El establecimiento del subsistema de educación básica está conformado por tres niveles de educación: educación inicial, educación primaria y educación media (LOE, 2009, art. 25), los cuales demandan una preparación académica adecuada, así como también el respeto a características individuales reveladoras de sano desarrollo y crecimiento personal dignas de un ciudadano formado en un país democrático. Para poder entender y comprender a otros seres se hace necesario aprehender e internalizar principios que ayuden a tales fines, mismos fundamentados en valores sociales inculcados en la familia y en la escuela, establecidos para una formación integral, entre ellos el amor, la amistad, el respeto, la tolerancia, la dignidad, la humildad, entre otros que conforman una guía de comportamiento social en la búsqueda de la convivencia armónica entre seres humanos que comparten un mismo entorno y necesitan interactuar en paz.

La consecución de estos propósitos debe incorporar la idea de desarrollo de la seguridad escolar. Esta envuelve la prevención de la violencia como lo establecen Alonso et al. (2013) en su *Proyecto de la prevención de la Violencia, un trabajo para compartir*; la misma debe enfocarse en medidas preventivas, modos de desarrollo y sostenimiento de patrones constructivos de conducta basados en valores. El eficiente funcionamiento de la seguridad escolar debe asegurar el compromiso de todos los actores de la comunidad educativa y contar con su participación efectiva para el logro del objetivo común, y para obtener los resultados deseados.

La seguridad escolar es un tema de alta complejidad y de naturaleza multidisciplinaria que involucra la tríada conformada por escuela-representante-alumno. Es así que la escuela debe comprender la necesidad de incluir en los contenidos programáticos el abordaje de distintos aspectos transversales atinentes a la aplicación de los sistemas de resolución de conflictos, a la utilización de herramientas efectivas de comunicación, de inversión

de perspectivas, propuestas constructivas y análisis positivos de conducta; en fin, a la minimización de la violencia escolar, que es el tópico principal de este artículo.

La inclusión de estos contenidos permitirá la enseñanza orientada a la toma de decisiones, a la generación de confianza, a la comunicación, y al manejo de conflictos tan deliberada y detalladamente como las aptitudes y valores. Al fomentar otras formas de resolver conflictos de manera no agresivas, se busca la necesidad de crear seguridad escolar, porque es este contexto educativo el espacio de crecimiento para el desarrollo óptimo de convivencia y respeto.

La violencia en la sociedad venezolana ha calado hondo en muchos niveles institucionales, y ha permeado ya a la institución escolar. Al respecto, Olivares (2015) publicó tres tipos de cifras relacionadas con la violencia en la sociedad venezolana:

1. las cifras del Comité de Familiares de Víctimas (Cofavic), ONG dedicada a la defensa de los Derechos Humanos que, en sus registros sobre violencia, señalan que 68% de los homicidios que ocurrieron en el país en 2014 corresponden a jóvenes menores de 25 años. Un aumento de más del 100% respecto del grupo de más de 25 años.
2. Las cifras de Cecodap, dedicada a la lucha contra la violencia en niños y adolescentes en su último estudio correspondiente a 2014, registró:
  - a. 5.456 casos de violencia contra niños y adolescentes, frente a 4.133 de 2013; un aumento del 24%.
  - b. En ese mismo año fueron asesinados 912 menores de 18 años. La mayoría (692) se produjo por la violencia social que ocurre en las calles del país, especialmente en las barriadas populares, 126 jóvenes menores fueron asesinados a manos de cuerpos de seguridad y 47 de ellos murieron por violencia generada en el propio entorno familiar, seguido de 23 casos de crímenes pasionales y 5 homicidios en las escuelas.
  - c. De esos 692 menores asesinados por violencia en las calles, 15 fueron menores de 6 años, 12 muertes entre 7 y 12 años y 665 entre 13 y 17 años de edad. El porcentaje correspondiente se refleja en la tabla en cuestión
3. La última data oficial sobre la violencia en Venezuela corresponde al estudio de victimización que realizó el Instituto Nacional de Estadística en 2009, ofreciendo una cifra de 19.113 homicidios en ese año, de los cuales 332 (1,74%) homicidios ocurrieron en menores de 14 años y 6.998 (36,61%) homicidios entre los 15 y 24 años.

En términos globales, las tendencias permiten resumir que durante el año 2014 se registró un incremento de 24% al pasar 4.133 en 2013 a 5.456 casos sobre violencia contra niños, niñas y adolescentes, de las cuales 36,36% corresponde a violencia social; 22,18% a violencia escolar; 22,07% a accidentes; 8,83% a violencia familiar; 5,98% a violencia sexual; 4,34% a violencia institucional y 0,24% a otros tipos de violencia.

La especificación del tipo de violencia ejercida en contra de menores se observa en la **Tabla 1**:

**Tabla 1.** Distribución porcentual de los tipos de violencia contra menores durante 2014

2014 / Casos: 5.456						
Tipos (%)						
Violencia social	Violencia escolar	Accidentes	Violencia familiar	Violencia sexual	Violencia institucional	Otros
36,36	22,18	22,077	8,83	5,98	4,34	0,24

Fuente: actualizado de Olivares (2015).

Específicamente, en el caso de violencia definida por el Cecodap (2014) como violencia escolar, o sea: “la que ocurre en los centros educativos y, asociada a la destrucción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y estudiantado), maltrato entre compañeros y compañeras, *bullying*, vandalismo y daños materiales” (p. 4); se despliega en la **Tabla 2** el número de casos según la edad.

**Tabla 2.** Distribución etaria del número de casos de violencia escolar contra menores durante 2014

Edad	Casos
0 - 6	24
7- 11	19
12 -17	43
<b>No reportada</b>	<b>1.124</b>

**Fuente:** actualizado de Olivares (2015)

Así, de 1.210 víctimas de este tipo de violencia, en el año 2014; 1.124 víctimas no reportaron edades, 43 víctimas tenían entre 12 a 17 años, 24 víctimas tenían entre 0 meses y 6 años y 19 víctimas entre 7 a 11 años de edad.

Los principales delitos dentro de las instituciones educativas durante el 2014, según Cecodap (2014) fueron el robo a la escuela (282 casos), infraestructura escolar (202 casos), protesta de padres (122 casos), protesta de docentes (89 casos), disturbio estudiantil (68 casos) y la insalubridad (48 casos), entre otros.

El informe Cecodap (2014) puntualiza respecto a la violencia escolar que:

Durante el año 2014, el robo a instituciones educativas acaparó la cobertura de medios en materia de violencia escolar. Así como de protestas de padres, representantes, y estudiantes reclamando principalmente mejoras en infraestructura, seguridad en los planteles y en la calidad de la educación, y de docentes reclamando mejores condiciones laborales, pago de deudas, y discusión de contratación colectiva. 13 estudiantes murieron a consecuencia de la violencia escolar: 5 murieron en choque de transporte escolar, 3 asesinados por rivalidades, 1 por asuntos de faldas; 1 por causas desconocidas, y 3 bebés murieron mientras estaban en guarderías. Además, 12 estudiantes resultaron heridos en sus centros educativos 11 de ellos por arma de fuego y 1 por armas blancas, lo que indica que se mantiene el ingreso de armas a los planteles (p. 16).

Finalmente, la **Tabla 3** referente a la violencia escolar en el 2014 distribuida en los estados de Venezuela, indica que Carabobo ocupó el tercer lugar con el 12,23% en número de víctimas, precedido en primer lugar por el estado Miranda con el 19,83% y, en segundo lugar, el estado Anzoátegui con el 16,53%. Se observa en las cifras presentadas por Cecodap (2014) que aquellos estados con menos población en ciudades, presentaron porcentajes por debajo del 1% de violencia escolar.

**Tabla 3.** Distribución de la violencia escolar por estados de Venezuela durante 2014

Estado	Porcentaje
Miranda	19,83
Anzoátegui	16,53
Carabobo	12,23
Otros (20)	51,11

**Fuente:** adaptado de Cecodap (2014)

## Sistemas de protección en Venezuela de niños, niñas y adolescentes.

Los sistemas de protección en Venezuela para niños y adolescentes, se ubican en la Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente, (LOPNA, 1998), instrumentada a través de los Consejos Municipales de Derechos del Niño y Adolescente. Antes que se mantienen alerta ante hechos que puedan representar riesgos para niños y adolescentes, enfocados en charlas educativas para fomentar la protección de los derechos de este grupo, y en casos de violencia extrema, cuentan con apoyo de psicólogos preparados para dar asesoría a los estudiantes y fortalecer la participación familiar en la atención de estos problemas.

La crisis por la que atraviesan las instituciones socializadoras, especialmente la escuela, acentúa el déficit en el cumplimiento de los roles socializadores, ya que son vértices fundamentales de la calidad de la estructura social, y el deterioro observado en estas, ubicado en las realidades específicas que vive cada adolescente supone un deterioro o debilidad en valores definidos, de esperanzas y autenticidad debilitando los vínculos que se forman en el individuo y que deberían ser adquiridos por él y por los demás.

Para Marcano (2006), la institución educativa no escapa de esta degeneración social y considera que en Venezuela, la cantidad de instituciones educativas existentes, insatisface la demanda poblacional cada vez más creciente; la mayoría de estas instituciones carecen de una infraestructura adecuada debido a la falta de mantenimiento, a la ineficiencia de sus directores y docentes, así como del Estado, pues se ha perdido la garantía en el envío a los planteles de los recursos necesarios y a tiempo para su buen funcionamiento.

Marcano (2006), considera que el bajo rendimiento, la repitencia y falta de prosecución pudieran llevar al adolescente al abandono de la escuela y si este adolescente no encuentra en su hogar apoyo y ayuda terminará desertando del sistema educativo. Estas situaciones exponen al niño, niña o adolescente a grupos de pares por quienes es influenciado en un ambiente donde obtienen mucha información, y convierten sus carencias en sentimientos negativos como son el rencor, la rabia, la tristeza, el dolor y la violencia; creando relaciones conflictivas en su medio social.

Tal situación puede generar la necesidad de huir de sus hogares, ya que estos se convierten en un medio generador de insatisfacciones y le recuerda constantemente sus vacíos. Si se suman a estos escenarios de vida, las carencias en el entorno escolar, con incremento de la violencia y deterioro de la seguridad, se entiende que pueden llevar al adolescente en gran medida a la deriva, dada su necesidad de ser miembro de grupos de personas, identificándose con quienes presenten carencias similares, con el riesgo de entrar en contacto con la desadaptación social y la violencia.

Por todo lo planteado anteriormente se pregunta: ¿Cuáles son los aspectos que conforman la violencia escolar?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la seguridad escolar?, ¿qué aspectos debe contemplar un Programa Integral de Seguridad Escolar para Prevenir la violencia en el Colegio Joseph Lancaster, del Municipio San Diego?

El objetivo general de la investigación consistió en elaborar un Programa Integral para la Seguridad Escolar en el Colegio Joseph Lancaster del Municipio San Diego con la finalidad de prevenir la violencia escolar.

## Fundamentación teórica

La investigación está cimentada en la teoría humanista de Rogers (1986), en la teoría constructivista de Piaget (1970) y Vygotsky (1993) y las teorías de la agresión y violencia de Bandura (1979). El principio humanista de Rogers (1986) se basa en la libertad y el apoyo emocional para crecer, y poder desarrollar un ser humano pleno. Esta corriente propugna el aprendizaje significativo ponderador del intelecto, las emociones y las motivaciones para aprender. Lo aprendido deja una huella significativa vinculada a los conocimientos nuevos y las experiencias existentes. En esta teoría el docente desempeña un rol de facilitador del aprendizaje dentro de un clima de aceptación y confianza, manejando asertivamente la permisividad, y la comprensión con respeto a la individualidad de cada estudiante.

Bajo esta teoría el valor es compartir, comunicarse, tolerar diferencias, puntos de vistas distintos y manejo de emociones, especialmente las negativas, las que son necesarias para el desarrollo y la integridad personal, pues el individuo busca experiencias agradables para autorregular sus emociones, comportamiento y conducta en general. El facilitador favorece una atmosfera agradable para que el individuo pueda resolver sus problemas por sí mismo.

## **Teoría Constructivista**

---

Para Piaget (1970), el aprendizaje es evolutivo. Es un proceso de reestructuración del conocimiento, el cual se inicia como un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona para que esta modifique sus estructuras mentales, creando nuevos esquemas o ideas. Esta reestructuración se va llevando a cabo de acuerdo con estadios de desarrollo biológico; y, en el caso de los adolescentes, corresponde al estadio de las operaciones formales, que les permite formular pensamientos realmente abstractos y desarrollar el pensamiento hipotético-deductivo. Para Vygotsky (1993) el aprendizaje se construye condicionado por la sociedad y la cultura en donde se nace y se desarrolla.

Los factores que intervienen en el aprendizaje constructivista son factores internos vinculados a los procesos cognitivos, las experiencias individuales que representan el conocimiento acumulado, y los factores ambientales proveedores de nuevas experiencias significativas.

## **Teorías de Agresión-Violencia**

---

Para Bandura (1979) en su teoría cognitivo social, la conducta violenta se aprende por observación de otras personas que la ejecutan; es decir que la probabilidad de desarrollarla o no depende de los estándares de pensamiento que conduzcan a la autorregulación, a la recompensa o al castigo. En este estudio se afirma que cuando una persona realiza una agresión, tiende a realizar distorsiones cognitivas para los aspectos negativos derivados de esta, y para ello utiliza culpar a la víctima o deshumanizarla. Dichas distorsiones tienden a manejar el refuerzo y la observación, en tres factores importantes: ambientales, personales y conductuales.

Existe en el proceso un énfasis en la observación e imitación en los cuales intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. Los modelos observados permiten que se ofrezca la atención selectiva, la retención de información e impresiones, la reproducción, el refuerzo o motivación, involucrando a los tres actores, el aprendiz, el evento modelado y la ejecución de la conducta igualatoria que se da en tres fases: adquisición, retención y ejecución.

## **Recorrido metodológico**

---

Se llevó a cabo un tipo de investigación cuantitativa bajo la modalidad de proyecto factible que, según Delgado et al., (2003) consiste en la creación de modelos, programas, planes, estrategias, lineamientos, políticas y cualquier otro tipo de producto intelectual destinado a servir como base operativa para solucionar problemas detectados en una organización de servicio o grupo social. En este caso se trató de brindar seguridad escolar a los estudiantes del colegio referido anteriormente.

Las unidades de análisis fueron la totalidad de alumnos pertenecientes al Colegio Joseph Lancaster ubicado en el Municipio San Diego, del estado Carabobo durante el año escolar 2007-2008. Todos ellos constituyen la población de estudio para la investigación planteada.

La muestra fue intencionada y estuvo constituida por dos secciones: 1ro y 2do de Ciencias pertenecientes a el nivel de educación media diversificada. Se trató de 50 alumnos a quienes se les aplicó un cuestionario para diagnosticar el nivel de violencia escolar en el colegio mencionado. Se evidenció una mayor representación de estudiantes del sexo femenino (32 alumnas), en contraste con los alumnos del sexo masculino (18 alumnos).

La edad fue muy heterogénea y abarca el rango entre 13 a 17 años. Predominaron estudiantes del sexo femenino, tanto de 14 como de 16 años, lo cual explica la edad media de la muestra de 15 años.

Las técnicas de recogida de la información utilizadas fueron, en la primera fase, el análisis documental de las fuentes bibliográficas, como lo establece Díaz-Álvarez (2011), la cual favoreció la descripción de los referentes básicos de la investigación: la violencia escolar y las teorías que fundamentan la seguridad y la violencia escolar; la revisión documental ayudó, igualmente, con el análisis de contenido, la comparación, la observación documental, el resumen analítico y el análisis crítico.

Para una segunda fase (diagnóstico de la violencia escolar) se apeló a la técnica de la encuesta, la cual se materializó con un cuestionario conformado por un conjunto de 22 ítems ordenados al azar, con preguntas referidas a distintas situaciones y maneras de actuar frente a la seguridad y la violencia en el entorno escolar. Las opciones de respuesta fueron cinco: (a) nunca, (b) rara vez, (c) en alguna ocasión, (d) con mucha frecuencia y (e) siempre.

La confiabilidad y la validez del instrumento se alcanzó con la aplicación de una prueba piloto a diez alumnos con características y edades similares a la muestra seleccionada. El coeficiente de confiabilidad aplicado a los estudiantes fue de 0,79 (grado alto), lo cual indica que cada vez aplicado el mismo instrumento a un grupo de personas en un 79% se obtendrán las mismas respuestas.

La validación del cuestionario se logró a través del juicio de expertos, con la participación de tres docentes, quienes debían considerar aspectos relacionados con los ítems tales como redacción, coherencia interna de cada ítem, si induce a la respuesta, si mide lo que se pretende. El cuestionario fue considerado como aplicable por los expertos y recomendaron separar términos. Tal separación incrementó el número de ítems: de 22 se elevó a un total de 30.

Los 30 ítems abarcan seis categorías indicadoras de las conductas de agresión o violencia contra sí mismo o entre pares: académica (Ítems 1 al 5), emocional (ítems 6 al 10), social (ítems 11 al 15), familiar (ítems 16 al 20), económica (ítems 21 al 25) y patológica (ítems 26 al 30). Se asignó una ponderación numérica para efectos de la tabulación y determinación del grado de violencia escolar: nunca (0 puntos), rara vez (1 punto), alguna ocasión (2 puntos), mucha frecuencia (3 puntos) y siempre (4 puntos), con las siguientes normas de interpretación para el resultado total, un mínimo de 0 puntos y un máximo de 120 puntos.

## Discusión de resultados

La discusión de los resultados facilita la contrastación de datos obtenidos en el trabajo de campo (aplicación del cuestionario), la sustentación teórica y las ideas de la investigadora (Hernández et al., 2014). Se presentan y analizan los resultados alcanzados para inferir, resumir y sintetizar los logros y proporcionar respuestas a las interrogantes planteadas como parte del problema.

Los resultados arrojados con la aplicación del cuestionario referidos a las respuestas individuales a cada uno de los 30 ítems, se totalizaron considerando las pautas normativas descritas en el recorrido metodológico atinente al instrumento, de manera tal de obtener la distribución en tres clases de rangos de puntuaciones: menos de 30 puntos equivalente a grado bajo de violencia escolar; entre 31 a 72 puntos equivalente a grado medio de violencia escolar, y más de 73 puntos equivalente a grado alto de violencia escolar.

Las puntuaciones individuales arrojaron un puntaje medio igual a 57,2 lo cual ubica a la violencia escolar de la muestra en nivel medio, y evidencia que, en el centro educativo estudiado, se presentan problemas relacionados con aspectos académicos, emocionales, sociales, familiares, económicos y patológicos, que pueden ser considerados factores de riesgo en el grupo de adolescentes vulnerables a la violencia escolar.

Este resultado coincide con lo planteado por Abramovay (2005):

Un ambiente escolar hostil [que] perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración) y dificulta la socialización en valores de convivencia pacífica, que privilegien el diálogo y la conciliación (p.16).

Tal entorno perturba y puede afectar el desempeño académico y la calidad de la enseñanza, pues configura un ambiente hostil al cual algunos estudiantes no desean asistir. Entonces, es importante que aquellas escuelas e instituciones escolares donde se detecten patrones y características de violencia (relacionados con factores externos o con factores internos de la misma escuela) asuman el compromiso de responder ante el problema para poder hacer frente a la demanda social que constituye su razón de ser. La **Tabla 6** describe la distribución de frecuencias y porcentajes por grado de violencia escolar.

**Tabla 4.** Normas de interpretación para obtener el grado de Violencia Escolar en el Cuestionario de Marcano (2006)

Rangos de Puntuaciones resultantes	Interpretación del Grado de violencia escolar	Puntos de corte establecidos para 120 puntos máximo
Más de 73 pts.	Alto	Más de 61%
De 31 a 72 pts.	Medio	Entre 26% a 60%
Menos de 30 pts.	Bajo	Menos de 25%

**Fuente:** Elaborado por Marcano Benavides (2006)

Efectivamente, al analizar las cifras porcentuales de la tabla 7, la violencia escolar representa un factor de riesgo para el 84% de la muestra de adolescentes del centro educativo estudiado, lo cual constituye una alerta a la que se suma el 16 % de este grupo con nivel alto de violencia escolar. El análisis hecho a los datos lleva a considerar la necesidad de disminuir los factores de riesgo en los adolescentes vulnerables a la violencia escolar, a través de un programa integral que incluya a los actores significativos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de cada centro educativo.

Este resultado es similar –guardando las distancias– al obtenido por el Centro Gumilla, sobre situaciones violentas en la escuela (Machado y Guerra, 2009), en el que, de 826 estudiantes entrevistados, el 73% ha presenciado situaciones violentas dentro del plantel, principalmente agresiones verbales (88%), agresiones físicas (79%) y abuso de poder (24%).

Al revisar el grado de incidencia de los aspectos académicos vinculados a las respuestas sobre reacción, percepción ante calificaciones, cumplimiento de los equipos, normativas del colegio, peleas con los profesores y/o compañeros, insultos a los profesores y/o compañeros; el grado de incidencia se distribuyó entre 52 % de incidencia alta y 48% de incidencia media. La incidencia baja no obtuvo porcentajes significativos.

Los hallazgos evidencian que algunas conductas profesoras y de condiscípulos genera en estos adolescentes molestia, insultos, peleas y un ambiente académico de represión hacia ellos; los estudiantes consideran que es válido mostrar ese tipo de respuesta ante estos actores, sin considerar si se trata del profesor o del compañero. Este resultado en la incidencia académica lleva a pensar que el estudiante basado en sus experiencias previas, construye esquemas de pensamiento y evaluación de lo que espera sea su entorno académico, cuestionándolo negativamente.

Tales resultados coinciden con los porcentajes encontrados por el Centro Gumilla, sobre situaciones violentas en la escuela (Machado y Guerra, 2009)

Respecto a la incidencia de aspectos emocionales como parte de la violencia escolar evaluada en la muestra, se observa que el 62 % consideró que estos aspectos inciden en la violencia escolar; un 26 % consideró que la incidencia es alta y un 12 % cree que hay una incidencia baja. No obstante, el porcentaje más representativo es la incidencia media en aspectos como identificación de las emociones, manifestación de molestia, rabia, in-

conformidad, uso de palabras fuertes para autodefinirse, considerar que son merecedores de dolor y personas con muchos defectos.

Los resultados en lo emocional reflejan que esta muestra de adolescentes carece de autorregulación de sus emociones y no diferencian entre la recompensa y el castigo. El ambiente escolar pareciera requiere reestructurar el pensamiento de estos jóvenes para entender situaciones de aprendizaje y no confundirlas con otro tipo de situaciones que pueden venir de otros entornos (u otros tipos de violencia), las cuales los ha llevado a desarrollar experiencias propias en las que se evalúan las situaciones considerando incluso, distorsiones cognitivas basadas en lo que piensan debe ser el ambiente escolar para el desarrollo y despliegue de sus emociones.

Este resultado tiene similar porcentaje, aunque en menor escala, al encontrado por el Centro Gumilla sobre situaciones violentas en la escuela (Machado y Guerra, 2009), referido a motivos para pelearse:

Los motivos por lo que han peleado los estudiantes son: 51% por enojo; 28% por haber sido golpeado; 25% peleas en grupo; 5% por liberar tensión; y 2% no contesta.

De las estudiantes que han peleado 62% ha sido por enojo; 21% fue golpeada; 20% fue en peleas en grupo; 4% fue para liberar tensión; y 1% no contesta.

En el caso de los estudiantes se presenta que: 44% de los estudiantes pelea por enojo; 33% fue golpeado; 28% peleas en grupo; 5% para liberar tensión y 3% no contesta.

Al sumar los porcentajes de las opciones enojo y liberar tensión, llegaría a un 56%, mucho más de la mitad. Lo que revela de modo claro la dificultad que tienen los estudiantes cursantes de los grados que forman parte del estudio, de tener autocontrol y manejo asertivo de sus propias emociones (p.32).

En relación con la incidencia de los aspectos sociales se tiene además que para el 72 % representó de incidencia media y para el 26 % representó de incidencia alta, lo cual refuerza las afirmaciones del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2017) acerca de lo comprendido como violencia en la escuela:

Los actos violentos relacionados con la escuela, o la amenaza de cometerlos, comprenden la violencia psicológica, física y sexual. Tienen lugar no solo en locales escolares, sino también de camino a la escuela, en el hogar o en el ciberespacio. Se cometen mediante una dinámica de poderes desiguales y a menudo son fruto de normas y estereotipos de género (p.1).

Ese informe es tajante al afirmar que: “las escuelas no existen aisladas socialmente de sus comunidades” (p.3); y, por lo tanto, las desigualdades de género y la violencia en el hogar, en la comunidad y en otros muchos ámbitos incluyendo el ciberespacio afectan a los niños y a los adolescentes que cursan estudios y se pueden reproducir o intensificar en las escuelas. Se entiende, entonces, el resultado obtenido en la muestra, acerca del grado de incidencia media, pues refleja la vulnerabilidad de los niños a la violencia relacionada con la escuela, la cual resulta reforzada por la “deficiente aplicación de las leyes, las políticas inadecuadas de protección de la infancia y la debilidad o inexistencia de mecanismos de denuncia, que a menudo permiten obrar impunemente a los autores de actos de violencia” (UNESCO, 2017, p. 10).

Respecto a la incidencia de los aspectos familiares en la violencia escolar, los datos reflejan que el 70% los reconoce una incidencia media, es decir coincide en los grados de incidencia de este aspecto con el grado de incidencia global, lo cual refuerza las conclusiones del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2017) acerca de la necesidad de fijar criterios esenciales para medir la violencia escolar: “a partir de la definición de violencia, convenida internacionalmente, de la OMS para describir determinados comportamientos que reflejan la realidad de diferentes culturas” (p.15).

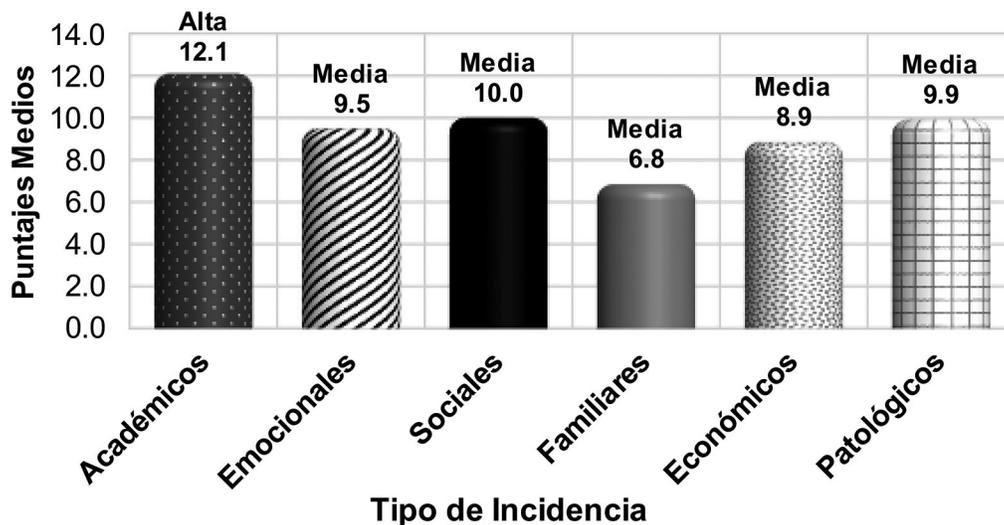
En el caso específico de los aspectos familiares se debe seguir un protocolo ético claro, no solo en lo relativo a obtener el consentimiento para participar, sino también en lo referente a apoyar a los niños que revelen un caso de violencia con agravantes. La temática de la violencia escolar sigue siendo compleja, e incluye aspectos relevantes que requieren ser incluidos no solo para la medición y el diagnóstico, sino para la generación de soluciones orientadas a su reducción en el ámbito escolar.

La incidencia de los aspectos económicos en la violencia escolar refleja una vez más el grado de incidencia de los recursos materiales, propiedades, acceso al dinero que tienen los representantes de la familia para suministrar dinero y bienes de consumo para gastos razonables como ropa, alimentos, actividades recreativas, pago de colegio, actividades complementarias, emergencia de salud entre otros; en la muestra los porcentajes de incidencia parecen reflejar vulnerabilidad en los niños estudiados.

Aunque estos aspectos económicos inciden en la vulnerabilidad de niños que provienen de hogares con carencias económicas donde manifiestan constantemente comportamientos de inconformidad, frustración, envidia, celos y rabia es interesante el grado de incidencia encontrado en el colegio Joseph Lancaster del Municipio San Diego, por ser una institución considerada de clase media alta, por lo cual puede pensarse que existen limitaciones ligadas al bajo nivel de ingresos monetarios de su grupo familiar y, en consecuencia, tener deficiencias o disparidades dentro de su grupo social provocando situaciones de peleas, robos, hurtos, agresiones, insultos, intimidación, menosprecio, baja autoestima, entre otras conductas típicas de la adolescencia.

Por último, en el análisis de los resultados por tipo de incidencia se aprecia la presencia de aspectos patológicos en la violencia escolar; que para la investigadora, en modo alguno se refiere a lo extenso del término patológico en las ciencias de la salud, sino referido a las evidencias conductuales y comportamentales observadas en los niños y adolescentes respecto a pensamientos, emociones, sensaciones expresadas como problema real que puede desencadenar reacciones violentas, principalmente en las escuelas, que se incrementa sistemáticamente en términos de frecuencia e intensidad, con disminución de su control (por parte de los directivos y profesorado), desmejorando la calidad de la educación.

Al respecto, esta incidencia de los aspectos patológicos se ubica en el nivel medio para el 64 % de la muestra, con un 28 % en el nivel alto, casi tres veces más que el 8 % de la misma en el nivel bajo. Se refuerza la existencia de aspectos patológicos que pueden estar promoviendo un clima escolar inadecuado en donde se observan conductas verbales y no verbales inadecuadas, situaciones frustrantes, irrespeto entre pares y para con el profesorado, problemas y situaciones en la escuela no resueltas y que escalan en comportamientos poco asertivos en los diferentes lugares que forman parte del ámbito escolar. La **Fig. 1** muestra un histograma contentivo de las puntuaciones medias por tipo de incidencia en la violencia escolar de la muestra estudiada.



**Fig. 1.** Histograma de puntuaciones medias por tipo de incidencia en la violencia escolar de la muestra

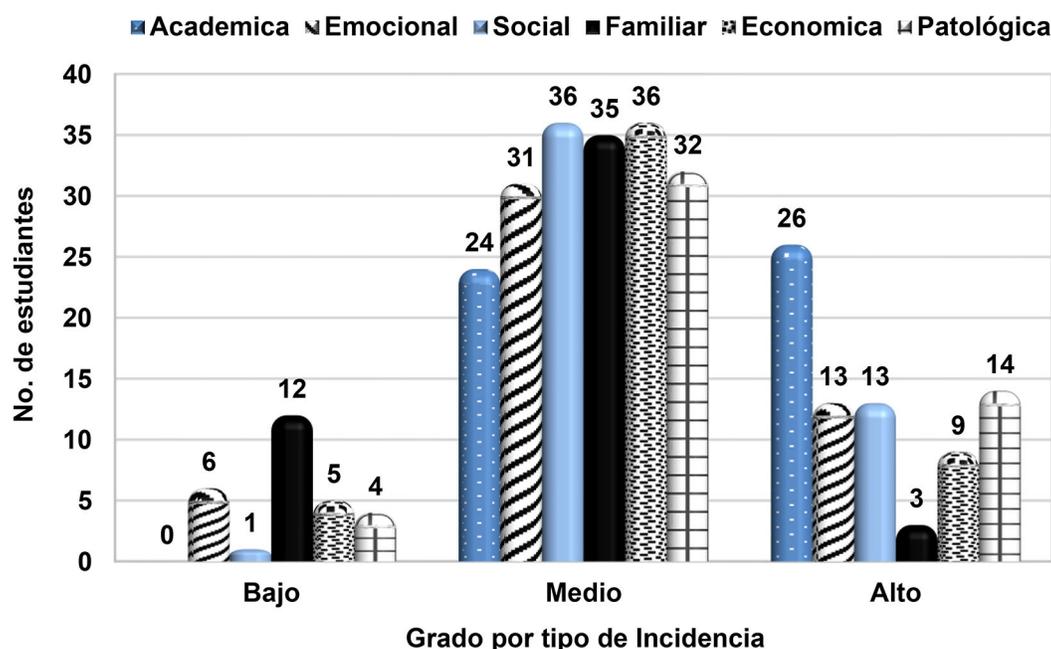
Fuente: Elaborado por Marciano Benavides (2006)

El histograma da cuenta de que los aspectos académicos presentan el mayor puntaje medio (12,1 puntos) respecto a los cuatro otros aspectos medidos en esta investigación. En una escala de más de 12 puntos se ubica el grado de incidencia de los aspectos con alta incidencia. También, la escala incluye valores entre 6 a 11 puntos.

Esta incidencia es de grado medio para cada aspecto, por lo que, en el histograma, en orden descendente de las puntuaciones medias, la incidencia en la violencia escolar de la muestra fue media en los aspectos sociales, luego patológicos, le siguen los emocionales, después los económicos y, por último, los familiares. No se obtuvieron puntuaciones medias por debajo de los 5 puntos, explicándose los resultados en frecuencia y porcentaje de la muestra en la incidencia de tipo media.

Esta combinación en términos de puntuaciones medias de los aspectos dimensionales de la violencia escolar medida en la muestra de alumnos, confirmada en la frecuencia y porcentaje encontrada, reafirma la presencia de una violencia escolar de nivel medio en los alumnos del colegio Joseph Lancaster del Municipio San Diego. Tal violencia está asociada a los trastornos de comportamiento en la línea de la patología, con poco equilibrio de las emociones, en las que destaca la vulnerabilidad, los comportamientos de inseguridad, la celopatía y el deseo de dominar al otro, la ira o la rabia, la frustración, la envidia, niños sumisos e introvertidos, que pueden estar reforzados por grupos sociales con características, intereses o afinidades comunes, que fomentan encajar de acuerdo con una cultura apegándose a las leyes, valores, normas y costumbres; en la que se hace referencia a los recursos materiales, propiedades, acceso al dinero, que tienen los representantes de la familia para suministrar dinero y bienes de consumo para gastos razonables en los niños y adolescentes de la muestra; además de las prácticas de los padres que puedan estar ligadas al desarrollo de la violencia en sus hijos como, por ejemplo, falta de monitoreo, padres agresivos, permisividad, inconsistencia, rechazo.

La **Fig. 2** presenta la frecuencia de estudiantes de la muestra por grado y tipo de incidencia en la violencia escolar, evidenciando y reforzando los resultados obtenidos en el diagnóstico de la violencia escolar en el colegio Joseph Lancaster del Municipio San Diego, un grado medio de violencia escolar, centrado en aspectos emocionales, sociales, familiares, económicos y patológicos; y un grado alto de violencia escolar ubicado en el aspecto académico, que abarca la comunidad escolar, la escuela y los salones de clase. Sin duda, es un sistema social grande y más complejo que la familia y de acuerdo con los planteamientos de Razeto (2016), más difícil de manejar, ya que exige un constante seguimiento de las maestras y las observaciones tempranas presentes en niños de edad escolar junto con datos familiares disponibles para los trabajadores escolares sobre salud mental; por ejemplo, asesores, psicólogos, orientadores y psicopedagogos, quienes tienen las herramientas para predecir dificultades posteriores.



**Fig. 2.** Histograma de frecuencia de estudiantes de la muestra por grado y tipo de incidencia en la violencia escolar

Fuente: Datos de la muestra de Marcano Benavides (2006)

Se hace evidente la complejidad del manejo de la violencia escolar, que puede generar dificultades en el aspecto académico, como deserción, bajo rendimiento, fracaso escolar, dificultades de aprendizajes, trastornos por déficit de atención, falta de concentración, hasta otras consecuencias no relacionadas directamente como drogas, embarazo precoz, pandillas generadas ante la falta de políticas gubernamentales, normativas, controles y planes de prevención de esta variable.

En conclusión, los resultados de este diagnóstico sientan las bases para realizar un trabajo preventivo para ayudar a niños vulnerables antes de que sus problemas se vuelvan graves, como suelen serlo la marginalidad de ciertos alumnos y, en consecuencia, facilitar el acoso, la discriminación y, posteriormente, actos violentos de difícil control en la escuela, en la familia y en el ámbito social en el cual se vive.

## **Diseño del Programa Integral para la Seguridad Escolar en el Colegio Joseph Lancaster, del Municipio San Diego**

El Objetivo general de la propuesta buscó ejercitar prácticas adecuadas y asertivas para afrontar distintas situaciones de comunicación entre pares, entre alumnos y profesorado y entre alumnos y sus padres y representantes, para incentivar respuestas y comportamientos positivos.

### **Los objetivos específicos fueron:**

1. Ofrecer técnicas con enfoque humanista a los alumnos del colegio para afrontar distintas situaciones de agresión-violencia que puedan ocurrir en el ámbito escolar.
2. Observar situaciones de agresión-violencia comunes en el ámbito escolar y las técnicas para afrontar por parte de los alumnos.
3. Sensibilizar a los alumnos en los comportamientos y emociones negativas que inciden en situaciones de agresión- violencia en el ámbito escolar.
4. Promover en los alumnos comportamientos asertivos y emociones a llevar a cabo ante situaciones de agresión-violencia en el ámbito escolar.

### **Sinopsis de contenidos temáticos**

Área Humanista orientada al crecimiento y realización individual

1. Emociones sanas, motivaciones para aprender y manejar buenas relaciones sociales.
2. Principios y valores importantes para la sana convivencia.
3. Experiencias significativas para fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes

Área Agresión-Violencia, orientada al conocer y prevenir.

1. Reglamento de convivencia del Colegio Joseph Lancaster.
2. ¿Qué es agresión?, ¿Qué es violencia escolar?
3. Comportamientos sanos en las familias, en la escuela y entre compañeros.
4. ¿Cómo afrontar la violencia de otros?

- **Duración:** el programa integral tendrá una duración de tres encuentros. El primero destinado al personal docente, administrativo y obrero; el segundo a los padres y representantes; y el tercero a los niños, niñas y adolescentes. Cada encuentro se hará en semana diferente y consecutiva y tendrá una duración de cuatro horas académicas, desarrolladas en forma continua, al inicio del año escolar, luego un refuerzo en la mitad del año escolar.

- **Participantes:** el programa integral está dirigido principalmente a alumnos entre 12 y 17 años, estudiantes del Colegio Joseph Lancaster, del Municipio San Diego. Incluye a adultos significativos como son los docentes, administrativos y obreros, padres y representantes de la institución en tiempos y fechas separadas.

- **Metodología:** explicaciones a través de diapositivas, videos y lecturas referidas al tema de la violencia escolar combinando aprendizaje significativo y constructivista, participación en grupo, preguntas y respuestas individuales, juegos cooperativos y dinámicas de grupo.
- **Recursos:** recursos humanos (expertos en materia educativa, manejo de grupos, orientadores, psicólogos). Recursos materiales (Video beam, laptop, hojas, marcadores).

De seguida se ofrece la justificación, el objetivo terminal y el desarrollo de las tres unidades conformadoras del Programa Integral de Seguridad Escolar en el Colegio Joseph Lancaster del Municipio San Diego, en el estado Carabobo.

## Justificación

El Colegio Joseph Lancaster requiere alternativas y estrategias que mejoren la sana convivencia y el buen trato entre los niños, niñas y adolescentes, pues ellos son la razón fundamental del proceso educativo. Para tal fin se hace necesario incorporar al personal docente, administrativo y de ambiente, además de los padres y representantes quienes son los adultos significativos en el proceso de desarrollo de los estudiantes.

Además, se requiere construir espacios seguros en el entorno educativo para brindar un proceso satisfactorio a nivel académico.

## Objetivo terminal

Ejercitar prácticas adecuadas y asertivas para afrontar distintas situaciones de comunicación entre pares, entre alumnos y profesorado y entre alumnos y sus padres y representantes, para incentivar respuestas y comportamientos positivos.

### UNIDAD I: Encuentro del personal docente y administrativo

Objetivo General: Ofrecer a los adultos significativos que conviven en los espacios de aprendizaje las herramientas adecuadas para el manejo de situaciones violentas en niños, niñas y adolescentes que se puedan presentar dentro de la institución, con la finalidad de prevenir, canalizar y brindar soluciones acertadas ante dichos eventos.

**Tabla 5.** Desarrollo de Actividades Unidad I

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el reglamento de convivencia del Colegio Joseph Lancaster.</li> <li>-Describir situaciones de Violencia Escolar.</li> <li>-Señalar la Importancia de mantener buenas relaciones sociales.</li> <li>- Fortalecer la autoestima de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bienvenida e introducción del contenido.</li> <li>- ¿Cuáles son los fundamentos del Reglamento de Convivencia del Colegio Joseph Lancaster?</li> <li>- ¿Qué es violencia escolar?</li> <li>-¿Cómo manejar situaciones de Violencia Escolar?</li> <li>- ¿Por qué es importante mantener buenas relaciones sociales?</li> <li>- ¿Cómo fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes?</li> </ul>	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dinámicas de concientización social (Sensibilizar, concientizar y comprometer).</li> <li>- Lecturas o videos reflexivos acerca de Violencia Escolar (Información basada en la realidad).</li> <li>- Técnicas de profundización (explicación, proceso incidente, y estado mayor).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Video Beam</li> <li>-Laptop</li> <li>-Marcadores acrílicos</li> <li>-Especialistas en el área</li> </ul>	Presentar situaciones de Violencia Escolar y preguntar de forma aleatoria ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? Y ¿Por qué lo hago?

Fuente: Elaborado por Marcano Benavides (2006)

## UNIDAD II: Encuentro para padres y representantes.

Objetivo General: Ofrecer a los adultos significativos del entorno familiar las herramientas de apoyo emocional, para la prevención, contención, y seguimiento de situaciones violentas que se puedan presentar en el hogar, la institución o la comunidad, con la finalidad de canalizar y brindar soluciones acertadas ante dichos eventos.

**Tabla 6.** Desarrollo de actividades unidad II

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el reglamento de convivencia del Colegio Joseph Lancaster.</li> <li>- Describir situaciones de Violencia Escolar, comunes en la institución.</li> <li>- Señalar la Importancia de mantener buenas relaciones sociales.</li> <li>- Fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienvenida e introducción del contenido.</li> <li>- ¿Cuáles son los fundamentos del Reglamento de Convivencia del Colegio Joseph Lancaster?</li> <li>- ¿Qué es violencia escolar?</li> <li>- ¿Cómo manejar situaciones de Violencia Escolar?</li> <li>- ¿Por qué es importante mantener buenas relaciones sociales?</li> <li>- ¿Cómo fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes?</li> </ul>	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámicas de concientización social (Sensibilizar, concientizar y comprometer).</li> <li>- Lecturas o videos reflexivos acerca de Violencia Escolar (Información basada en la realidad).</li> <li>- Técnicas de profundización (explicación, proceso incidente, y estado mayor).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video Beam.</li> <li>- Laptop.</li> <li>- Marcadores acrílicos.</li> </ul>	Presentar situaciones de Violencia Escolar y preguntar de forma aleatoria ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué lo hago?

Fuente: Elaborado por Marcano Benavides (2006)

## UNIDAD III: Encuentro para alumnos.

Objetivo General: Ofrecer a los protagonistas del proceso de aprendizaje las herramientas necesarias para el manejo de situaciones violentas que se puedan presentar en el hogar, la institución o la comunidad, con la finalidad de brindar soluciones acertadas ante dichos eventos.

**Tabla 7.** Desarrollo de actividades Unidad II

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el reglamento de convivencia del Colegio Joseph Lancaster.</li> <li>- Describir situaciones de Violencia Escolar que ocurren a ellos u otros compañeros.</li> <li>- Evitar correctamente situaciones de violencia escolar.</li> <li>- Señalar la Importancia de mantener buenas relaciones sociales.</li> <li>- Informar valores importantes para la sana convivencia.</li> <li>- Fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bienvenida e introducción del contenido.</li> <li>- ¿Cuáles son los fundamentos del Reglamento de Convivencia del Colegio Joseph Lancaster?</li> <li>- ¿Qué es violencia escolar?</li> <li>- ¿Qué hacer ante situaciones de violencia escolar, como víctima, victimario u observador?</li> <li>- ¿Por qué es importante mantener buenas relaciones sociales con mis compañeros?</li> <li>- ¿Qué Valores importantes para la sana convivencia?</li> <li>- ¿Cómo fortalecer la autoestima de los niños, niñas y adolescentes?</li> </ul>	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámicas de concientización social (Sensibilizar, concientizar y comprometer).</li> <li>- Lecturas o videos reflexivos acerca de Violencia Escolar (Información basada en la realidad).</li> <li>- Técnicas de profundización (explicación, proceso incidente, y estado mayor).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Video Beam.</li> <li>- Laptop.</li> <li>- Marcadores acrílicos.</li> <li>- Hojas blancas.</li> <li>- Marcadores.</li> </ul>	Presentar situaciones de Violencia Escolar y preguntar de forma aleatoria ¿qué hago?, ¿cómo lo hago? y ¿por qué lo hago?

Fuente: Elaborado por Marcano Benavides (2006)

## Reflexión final

---

Como se observa a través de los resultados y conclusiones del presente estudio, estos últimos son similares a los datos obtenidos en otros estudios relacionados con la convivencia. Los problemas de convivencia continúan formando parte de la vida del colegio y, aunque existe una percepción positiva del clima de convivencia, los datos muestran que se siguen produciendo situaciones contrarias a la sana armonía intragrupal. Al mismo tiempo, cabe resaltar que es fundamental la participación de toda la comunidad educativa y contar con el apoyo de las Administraciones Educativas. Se necesita el patrocinio de los procesos de formación de profesorado en temas de convivencia, interculturalidad y resolución de conflictos, entre otros, para apoyar al profesorado en el desempeño de la función tutorial. Para mejorar la convivencia es esencial la participación de la comunidad educativa, más aún a la hora de elaborar normas de convivencia escolar.

## Propuestas de Mejora

---

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información se elabora una serie de propuestas de mejora, dentro de ellas las más relevantes son las siguientes:

- El Colegio está en revisión constante del Proyecto Educativo, y también está en proceso de elaboración del Manual de Convivencia, por lo que sería interesante que, para el nuevo Año Escolar, esté aprobado y se lleven a cabo de forma integral junto con las medidas propuestas para la mejora de la convivencia.
- Sería conveniente que el nuevo Reglamento establecido en el Manual de Convivencia escolar del Colegio Joseph Lancaster introduzca medidas para afrontar los problemas de convivencia, basándose en las características del nuevo modelo integrado, con carácter preventivo, corrector, educativo y reparador.
- Para abordar la convivencia y prevenir la aparición de conductas violentas es recomendable elaborar propuestas de actividades relacionadas con las mejoras que ofrece el programa integral en el Manual.®

---

**Soledad Mendoza Espinoza.** Profesora de secundaria de la Especialidad de Ciencias Naturales con estudios realizados en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú. Licenciatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, y maestría con mención en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo. Profesional con alto grado de responsabilidad con más de 25 años al servicio de la educación peruana; orientada a asumir nuevos retos y desafíos con miras a la mejora de la calidad educativa. En los últimos cinco años ha asumido cargos directivos logrando cambios significativos en las escuelas donde he laborado. Experiencia editorial en el área de Ciencias. Actualmente cursando estudios de Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. De trabajo: I.E. 5174 “Juan Pablo II” Carabayllo, Lima, Perú, Cargo: Docente del nivel Secundaria, modalidad: Educación Básica Regular, UGEL: 04

---

## Referencias bibliográficas

---

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas, un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 38, 53-66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Alonso, S., De Pascua, M. y Risez, E. (2013). *Proyecto de la prevención de la violencia un trabajo para compartir*. Argentina.
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. (4ª ed.). Madrid: Alianza.

- Cecodap (2014). Informe Somos noticia: *Un panorama sobre las diferentes formas de violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes*. Caracas: Papagayo. [https://drive.google.com/file/d/1OXOgh6gT5q\\_mr7GY4GZc-VIUF1soTNwBn/view](https://drive.google.com/file/d/1OXOgh6gT5q_mr7GY4GZc-VIUF1soTNwBn/view)
- Chinoy, E. (1966). *Introducción a la Sociología. Argentina. En la década de los 50 y 40*. Buenos Aires: Paidós.
- Cofavic (2015). *Informe Anual 2014 de la comisión Interamericana de derechos humanos y la aparición de Venezuela en capítulo sobre graves violaciones de DD. HH.* <https://cofavic.org/2015/05/15/14052015-el-informe-anual-2014-de-la-comision-interamericana-de-derechos-humanos-y-la-aparicion-de-venezuela-en-capitulo-sobre-graves-violaciones-de-ddhh/>
- Constitución Bolivariana de Venezuela. (1995). *Gaceta oficial N° 36830, diciembre 30, 1995*. Caracas.
- Delgado, Y., Colombo, L., Orfila, R. (2003). *Conduciendo la investigación*. (2ª. Ed.). Caracas: Comala.
- Díaz-Álvarez, X. (2011). *Metodología de la investigación documental. Material referativo para el procesamiento de la información en los trabajos científicos*. Académica Española.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011). *Informe anual 2009*. [https://www.ine.es/ine/planine/informe\\_anual\\_2009.pdf](https://www.ine.es/ine/planine/informe_anual_2009.pdf)
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 2635, Extraordinario del 28-07-1980*. Caracas.
- Ley Orgánica para la protección del niño y del adolescente (1998), Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Gaceta Oficial N° 5.266 Extraordinario del 2 de octubre de 1988*. Hermanos Vadell Ed.
- Marcano, A. (2006). *Desarrollo de la conducta criminal de niños, niñas y adolescentes*. Monografía. Universidad de Carabobo. Bárbula-Venezuela.
- Piaget, J. (1970). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2),184-201. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S168874682016000200007](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682016000200007)
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO, (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- UNICEF, (2014). *Ocultos a plena luz: un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4357\\_d\\_informeocultosbajolaluz\\_0.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4357_d_informeocultosbajolaluz_0.pdf)
- Vygotsky, L. (1993). *Obras Escogidas II. Problemas de Psicología general*. Buenos Aires: Grijalbo.

# La atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva

Investigación  
arbitrada

*The training of the educational psychologist for attention to subjects with conduct disorder in the context of the inclusive school*

**Yanelixa América Fruto López**

[yanelixaf244@gmail.com](mailto:yanelixaf244@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-0907-8870>

Teléfono: +53 58961716

**Pablo Raúl Más Sánchez**

[pabloms@ult.edu.cu](mailto:pabloms@ult.edu.cu)

<http://orcid.org/0000-0002-3710-0369>

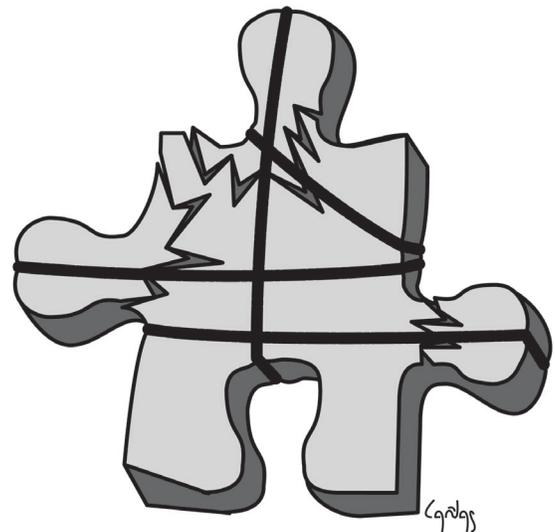
Teléfono: +5331349607

Departamento de Psicopedagogía

Universidad de Las Tunas

Provincia Las Tunas

República de Cuba



Recepción/Received: 20/11/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 22/11/2022  
Aprobación/Approved: 10/12/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

Este artículo propone un modelo pedagógico en la formación del profesional de Pedagogía Psicología para la atención a los sujetos con trastorno de conducta. El modelo propuesto revela las posibilidades que ofrece en la preparación de este profesional. Se desarrolló sobre la base del enfoque dialéctico-materialista, apoyado en métodos como el análisis-síntesis, la inducción-deducción, el histórico-lógico, la modelación, el sistémico-estructural-funcional, la entrevista, el análisis de documentos y la observación. Se arriba a las relaciones esenciales que se establecen entre la teoría y las exigencias prácticas durante el cumplimiento de las funciones profesionales del psicopedagogo.

**Palabras clave:** formación del psicopedagogo, modelo pedagógico, trastorno de conducta, escuela inclusiva.

## Abstract

This article proposes a pedagogical model in the training of the professional of Pedagogy Psychology for the attention to subjects with conduct disorder. The proposed model reveals the possibilities it offers in the preparation of this professional. It was developed on the basis of the dialectical-materialistic approach, supported by methods such as analysis-synthesis, induction-deduction, historical-logical, modeling, and systemic-structural-functional, interview, document analysis and observation. The essential relationships established between theory and practical requirements during the fulfillment of the psychopedagogue's professional functions are reached.

**Keywords:** professional training, pedagogical model, attention, conduct disorder, inclusive school

Author's translation.

## Introducción

---

**E**n la actualidad, la tendencia educativa predominante a nivel mundial es la escuela inclusiva, que significa no segregar a los sujetos con trastorno de conducta, sino incluirlos con todo el reconocimiento de sus características y necesidades educativas especiales, pero desde la inserción en el sistema de las relaciones sociales, una escuela que no lo separe, sino que valore de forma explícita la existencia de esa diversidad.

Así se patentiza en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030 (Agenda 2030) cuando; en correspondencia con los estándares internacionales propuestos por Naciones Unidas (2018) se asume en Cuba: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 27).

En este sentido, adquiere especial significación la atención a los sujetos con trastorno de conducta, concebida como el proceso de ayuda que se ofrece para lograr el restablecimiento de la salud, desde la identificación, la explicación, la aplicación del tratamiento y la estimulación de las potencialidades de los sujetos y los grupos, en el contexto de la escuela inclusiva; lo cual requiere del acervo de los recursos teóricos-metodológicos en la formación de los psicopedagogos.

Se reconocen los trabajos de diversos investigadores que han aportado a la consolidación de la formación inicial del psicopedagogo; aunque aún requiere actualización y tratamiento teórico-metodológico. En correspondencia con lo anterior, se destacan por sus aportes García (2011), Sánchez (2014), Vázquez (2018), Almarales (2019) y Alvarez (2019), (Benitez et al., 2019)”, (Ortiz et al., 2019)”, (Castro et al., 2021)”. Sus contribuciones se han centrado en el perfeccionamiento del modelo del profesional mediante propuestas de metodologías, estrategias y modelos pedagógicos concretos dirigidos a la integración de contenidos profesionales.

Por su parte el trastorno de conducta ha sido valorado por múltiples investigadores que se han centrado en la definición, diagnóstico, clasificación y en respuestas educativas de tratamiento a sus tipologías. La mayoría ha trabajado con los escolares, las familias y la comunidad, tal es el caso de Betancourt (2004), Pérez (2005), Reyes (2009), Hernández (2016), Martínez-Deliz (2017), (Villanueva-Bonilla et al., 2019)”. Otros autores, conciben la preparación del docente de la educación primaria y secundaria que atiende esta diversidad de escolares entre los que destacan Briñas (2007), Martínez (2008), Álvarez (2011) y Rivas (2017).

Las investigaciones realizadas revelan un limitado direccionamiento hacia el proceso de formación del psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva. Con ello se dimensiona la necesidad de su perfeccionamiento para el ejercicio de las funciones de este profesional y particularizar en los contenidos que se le ofrecen sobre el trastorno de conducta y así lograr la calidad del tratamiento y el restablecimiento de la salud del sujeto que está siendo aquejado por un trastorno específico en el contexto de la escuela inclusiva.

El modelo contemporáneo de formación del profesional de la carrera Licenciatura en Educación, Pedagogía Psicología, en su Plan de Estudios “E” establece que éste debe resolver problemas profesionales relacionados con: “las normas de comportamiento en los sujetos individuales y la atención a su diversidad, con énfasis en la prevención de las diversas situaciones que se derivan de las diferencias.” (MES, 2016, p. 4).

En función de lo planteado, los problemas profesionales a los que se enfrenta el psicopedagogo tienen un significado particular para cumplir las funciones profesionales, las cuales refieren la ejecución de tareas para determinar los factores que intervienen en las situaciones educativas que se presentan en el proceso y a la aplicación de estrategias psicopedagógicas en correspondencia con las necesidades sociales, los intereses y las posibilidades de los diferentes sujetos en los diferentes contextos.

La experiencia como profesora de la carrera Pedagogía-Psicología, desde su reapertura en el curso 2008-2009 en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Las Tunas, los resultados de los proyectos educativos a nivel internacional: “Orientación a las familias que presentan niños con necesidades educativas especiales (NEE)” y el institucional: “Orientación y asesoría psicopedagógicas en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo educativo cubano”, así como la observación sistemática a clases y actividades de la práctica laboral; la revisión de los planes de prácticas y sus informes; los intercambios con otros docentes de la carrera, directivos y docentes de los diferentes contextos en que se desempeñan los psicopedagogos, ha permitido constatar insuficiencias en la preparación del estudiantado para realizar la atención a los sujetos con trastorno de conducta, lo que evidencia carencias en el proceso de formación y el ejercicio de las funciones profesionales que afectan la calidad de los egresados. Las principales limitaciones que en este sentido se presentan en la práctica pedagógica son:

- Insuficiente tratamiento al empleo de métodos, técnicas e instrumentos para identificar, explicar y aplicar intervenciones psicopedagógicas al trastorno de conducta en sujetos; así como en los factores asociados a ellos.
- Poco desarrollo de las habilidades para la dirección del proceso docente educativo en correspondencia con las necesidades, intereses y potencialidades de los sujetos con trastorno de conducta y los factores que los condicionan, a partir de las exigencias de la escuela inclusiva.

La profundización en el proceso de formación del psicopedagogo, en los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva, revela carencias en su preparación que repercute en el desarrollo de las funciones profesionales que le competen.

En este trabajo los autores se plantearon como objetivo proponer un modelo pedagógico en la formación del psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta en la formación del psicopedagogo y revelar las posibilidades que ofrece en la preparación de este profesional.

## Métodos

El trabajo investigativo se desarrolló sobre la base del enfoque dialéctico-materialista. Se realizaron indagaciones de carácter teórico y empírico apoyadas en métodos como el análisis-síntesis, la inducción-deducción, el histórico-lógico, la modelación, el sistémico-estructural-funcional, la entrevista, el análisis de documentos y la observación en aras de profundizar en el conocimiento del objeto de estudio y sus tendencias, sistematizar los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos relacionados con la atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva. El empleo de los métodos del nivel empírico permitió la constatación del problema y sus causas.

### **Fundamentos del modelo pedagógico de la formación del profesional de Pedagogía Psicología para la atención a los sujetos con trastorno de conducta**

En un primer momento se precisó la relación que se establece entre los conceptos básicos en los cuales se sustentan los modelos son disímiles las definiciones que se han desarrollado, autores como Cruz (2021), Sierra (2021). Hacen alusión a las posibilidades que brindan para reproducir los fenómenos estudiados de forma tal que puedan determinarse nuevas relaciones y cualidades.

La necesidad de unificar criterios permite a los autores de la investigación, representar al modelo como una forma superior de construcción teórica que permite la establecer propiedades del objeto investigado en otro objeto, los modelos pedagógicos tienen especificidades, interpretar, diseñar y ajustar la realidad pedagógica que responda a una necesidad histórica concreta.

A partir de la sistematización teórica realizada se propone la creación del modelo de la atención a los sujetos con trastorno de conducta en la formación del psicopedagogo; realizar un examen riguroso del objeto o fenómeno como un todo integrado por elementos más simples y la selección de los procesos para poder establecer

las analogías entre el objeto y el modelo como sustituto del objeto. En esta propuesta se seleccionan los elementos que responden a la naturaleza de esta investigación.

- Fundamentación teórica
- Premisas
- Subsistemas
- Función

El marco epistemológico general del modelo pedagógico; es decir, su fundamentación teórica, se construye sobre la base de la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffi, 1950), sistematizada por Fuentes y Matos (2004). En el orden filosófico se fundamenta en los postulados de la teoría marxista-leninista y sus leyes: unidad y lucha de contrarios, cambios cuantitativos a cualitativos y viceversa, y la negación de la negación, en correspondencia con del principio de concatenación universal de los fenómenos que se evidencia en la interrelación entre los diferentes agentes mediadores de socialización. Estos presupuestos tienen su expresión en el modelo, al valorar la formación inicial del profesional de Pedagogía-Psicología como interacción entre docente-profesional en formación inicial-grupo y su incidencia en las transformaciones cualitativas y cuantitativas que experimentan cada uno de ellos sobre la base de los aspectos positivos que incentivan su desarrollo y permiten superar sus limitaciones.

En tal sentido, se coincide con la tesis leninista “el conocimiento es la aproximación eterna e infinita, del pensamiento al objeto (...) no carente de movimiento, no sin contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y su solución” (Lenin, 1987 p.185).

Desde lo filosófico se apunta al carácter histórico-social de la formación de la personalidad por la acción reguladora de los agentes y el medio. Se corresponde con la categoría sujeto en sus relaciones sociales donde este aprende y se desarrolla inmerso en ellas desde la actividad y la comunicación en la función del individuo como mediador también de su desarrollo lo que regula la propia personalidad y sus manifestaciones afectivas, volitivas y conductuales a través de la creación de mecanismos de enfrentamiento a las contradicciones del desarrollo que se establecen en los vínculos con los diferentes contextos sociales, comunitarios y familiares que son originadas activamente por él mismo, en su interacción con los demás.

En la formación del psicopedagogo para la atención a sujetos con trastorno de conducta desde lo sociológico requiere de la interiorización de aquellas representaciones que su cultura le aporta y es accesible al sujeto que atravesó la vivencia. Es así que el sujeto con trastorno de conducta desarrolla su modo de actuación de acuerdo a su percepción particular y determinada por lo vívido en las condiciones de su medio y de las influencias que ha recibido del mismo. Él conoce las normas pero rechaza aplicarlas, o no las conoce, manifiesta por ello, egoísmo, desorganización, deshonestidad, falta de humanismo y falta de compasión por el dolor ajeno.

De ahí, el lugar que desempeñan en los sujetos con trastorno de conducta, los mediadores sociales; entre ellos los profesionales que diseñan las respuestas educativas para que se propicie la asimilación de forma consciente y autodeterminada de las ayudas que se les ofrecen en un espacio de actividad y comunicación de los cuales están aprendiendo y modelan su comportamiento mediante las relaciones interpersonales-intrapersonales de forma consciente desde su posición distintiva en la sociedad condicionantes para la socialización que conduce el carácter interventivo del tratamiento.

El modelo propuesto se fundamenta en las exigencias que la sociedad le plantea al profesional de Pedagogía- Psicología y en las condiciones para el cumplimiento de las mismas en su formación, manifestadas como potencialidades y carencias que en este proceso se expresan a partir del carácter de la educación como un fenómeno social y su posición humanista. Blanco y Recarey. (2003)

En la socialización e individualización del sujeto con trastorno de conducta se establecen las relaciones de grupo, los aprendizajes comunicativos de grupo, las normas de conducta, los vínculos con la familia y sus semejantes. En la subordinación de la forma emocional de estas relaciones, se identifica la aparición del trastorno de conducta que se individualiza y requiere una atención particular como fenómeno social, al tomar

en consideración las causas que lo determinan a fin de propiciar el logro de la socialización que está mediado por el proceso de la corrección y compensación. Reyes (2009), cuyo fin es una condición para alcanzar la eliminación del trastorno de conducta y el restablecimiento de la salud del sujeto al asumir en su tratamiento interventivo el enfoque de sistema en su medio.

Desde lo psicológico, se fundamenta en el enfoque histórico-cultural, de Vigotski. (1987). El papel de la mediación en el proceso de apropiación de la cultura y la situación social del desarrollo subrayan un sujeto único e irrepetible lo que permite comprender las múltiples condiciones que convergen en la situación social del desarrollo en el sujeto con trastorno de conducta y determinar no solo sus peculiaridades, sino también llegar al máximo de sus capacidades; centrar la mirada en las fortalezas, tomando en cuenta la estructura del defecto y sus manifestaciones variadas y relativamente estables. Betancourt (2018).

En el sujeto con trastorno de conducta suele ocurrir que las operaciones cognitivas se encuentren subordinadas a una fuerte carga emocional lo que entorpece la regulación de su comportamiento, carencia de afectos, de reconocimiento social, de comprensión y aceptación como tal, que es contradictoria con las expresiones de su comportamiento generalmente hostil y agresivo. Aparece aquí el sujeto muy vulnerable ante lo nuevo y la presión externa.

Lo anterior deriva en un enfoque integral para la intervención que los autores de la investigación consideran debe realizarse por el psicopedagogo a través de un proceso de desestructuración del trastorno de conducta. Entiéndase por un proceso biunívoco al referir las manifestaciones en correspondencia con el trastorno en cada sujeto, de ahí la identificación para adentrarse en las manifestaciones del comportamiento. Desde un enfoque inclusivo, explicar las diferencias y cambios en cada una de ellas y desmontar las manifestaciones del sujeto establecidas como egoísmo, desorganización, deshonestidad, falta de humanismo y de compasión por el dolor ajeno, intolerancia, frustración, dependencia, distorsiones en la autoestima, vacilante, disminuida o excesiva; esto se exterioriza en los saberes constituidos que se apartan de las normas sociales.

Aclarar que en la aplicación del tratamiento sistemático y secuenciado a sujetos con trastorno de conducta, se debe considerar los principios y métodos del proceso educativo para la educación especial, lo que requiere del profesional en la formación del psicopedagogo, un nivel de entendimiento mayor en ésta área para la comprensión de los resultados en su aprendizaje y para realizar en el sujeto aquejado por el trastorno, el reforzamiento positivo de nuevos conocimientos, formas de actuación, métodos de aprender y estructurar los nuevos saberes como particularidades inherentes en el mismo.

El proceso de restablecimiento de la salud a los sujetos con trastorno de conducta por parte del profesional aludido; se inicia con la mitigación que implica modificaciones en las actividades cotidianas del sujeto con el fin de reducir o hacer menos severos los efectos del cambio y conducir a la desaparición no forzada del trastorno en el sujeto, a partir de que aprende algo de forma distinta a la que durante años había realizado, concientiza sus actos y decisiones en correspondencia con las circunstancias que le rodean, que se constituyen en elementos intrínsecos y extrínsecos e influyen de forma inmediata en el desarrollo saludable del sujeto, mejoran su integración en la dinámica familiar y en las relaciones sociales.

Es preciso insistir que el psicopedagogo debe tener dominio de las habilidades: identificar, explicar y aplicar para desestructurar el trastorno de conducta y restablecer la salud del mismo, en cualquier contexto de actuación donde cumpla sus funciones profesionales.

El tránsito de lo externo a lo interno en la identificación, explicación y aplicación del tratamiento a los sujetos con trastorno de conducta toma en cuenta la Ley Genética General del Desarrollo Psíquico, que permite revelar las contradicciones entre la identificación de tipo descriptiva y el tratamiento de tipo interventivo, a partir de las particularidades de las etapas evolutivas en que se encuentra el sujeto y se convierten en las fuentes para la solución del trastorno y el desarrollo del propio sujeto. En este desarrollo inciden los “otros” y luego son internalizadas por el sujeto para formar parte de su mundo psicológico.

Como fundamento pedagógico del modelo la autora considera lo planteado por Álvarez de Zayas (2010), sobre los componentes organizacionales en los que se desarrolla la formación: académico, laboral-investigati-

vo y de extensión. A partir de ellos el profesional en formación de Pedagogía-Psicología se pertrecha de todo el andamiaje teórico-metodológico que, como agente mediador de la actividad educativa de los sujetos con trastorno de conducta debe aprehender. Asimismo, como sujeto activo de su propio desarrollo y objeto de superación y autosuperación permanente debe considerar la inclusión para identificar, explicar y aplicar tratamiento a partir de la unidad y la diversidad propia de la condición humana y la intervención para el desarrollo integral de la personalidad del sujeto que resulta en la solución o mitigación del trastorno. Además, considerar los principios del proceso educativo para la educación especial

Se asume de Horruitiner (2017) la unidad entre la educación y la instrucción y la vinculación del estudio con el trabajo. La primera idea expresa el vínculo indisoluble entre los aspectos instructivo y educativo durante el proceso de formación con énfasis en la labor educativa desde el contenido de las disciplinas o asignaturas. Desde una visión más amplia, el contenido presume la identificación en el objeto que se estudia, de aquellas cualidades y/o características que se deben incorporar al proceso de formación para su asimilación por los profesionales en formación de acuerdo con el rol profesional.

Los fundamentos descritos permiten identificar las premisas del modelo de formación de Pedagogía-Psicología para la atención a los sujetos con trastorno de conducta. Los cambios que se esperan en la formación de los profesionales de Pedagogía-Psicología para el cumplimiento de sus funciones profesionales y los contenidos que se ofrecen en el currículo sobre la atención al trastorno de conducta se deben a la complejidad de las características y los controvertidos pronósticos de cambio de estos últimos. La gran variabilidad de las manifestaciones emotivas y la dificultad para establecer relaciones interpersonales con acercamiento a los trastornos psiquiátricos, las deficiencias en las adquisiciones adaptativas y de aprendizaje escolar que pueden confundirse con las dificultades de aprendizaje, las posibilidades para enmascarar sus dificultades en determinados contextos y las alternancias en los niveles de realización en función de factores motivacionales y esfuerzos volitivos.

Los aspectos sistematizados han de tenerse en cuenta en las asignaturas como conocimientos a apropiarse por los psicopedagogos en formación para la fiabilidad y eficacia del diagnóstico que es el punto de partida para desestructurar el trastorno y restablecer la salud como finalidad del proceso y así lograr la calidad del tratamiento del sujeto que está siendo aquejado por un trastorno específico.

El modelo pedagógico en la formación del psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta, a partir de los referentes anteriores, la visión de perfil amplio y el desempeño de los profesionales en formación relacionado con las funciones que ejerce en las condiciones de la escuela inclusiva, posibilitó la delimitación de las premisas teóricas que, como juicios de partida se constituyen en una plataforma teórica, a partir de la cual se elabora. A continuación se exponen las premisas:

- La atención al trastorno de conducta que considera la unidad y la diversidad propia de la condición humana y la intervención para el desarrollo integral de la personalidad del sujeto.
- La escuela inclusiva y la visión de perfil amplio adquiere singularidad en la formación inicial del profesional de Pedagogía-Psicología que asegura el cumplimiento de sus funciones profesionales para la atención a los sujetos con trastorno de conducta.
- El ejercicio profesional en los contextos de la práctica conlleva al desarrollo de las funciones profesionales en el saber, saber hacer y saber ser que le permiten desestructurar el trastorno y restablecer la salud en los sujetos con trastorno de conducta.

Basado en estas premisas se modela el contenido relacionado con el trastorno de conducta mediante las relaciones de los componentes organizacionales académico, laboral-investigativo y extensionista para las funciones de este, lo pertrechan de conocimientos teóricos-metodológicos como mediador y como sujeto activo de su propio desarrollo, autosuperación que contribuye a la mitigación o la solución del trastorno de conducta.

De esta manera, se considera necesaria la articulación de la teoría y la práctica para preparación de este profesional en formación en cuanto a la atención a sujetos con trastorno de conducta, se intenciona el conocimiento de sus características en las diferentes etapas de su desarrollo en condiciones de la escuela inclusiva,

distinguiéndose el carácter específico del trastorno y el carácter general de su tratamiento, como punto de partida para desestructurar el trastorno y restablecer la salud del sujeto.

Como resultado del análisis realizado se manifiesta la existencia de una **contradicción esencial** entre el carácter descriptivo de la identificación del trastorno y el carácter interventivo de su tratamiento.

El carácter interventivo del tratamiento niega el carácter descriptivo de la identificación. Se produce un enfrentamiento entre descripción e intervención como polos de la contradicción dialéctica que se resuelve al desarrollar en el profesional en formación inicial las habilidades declaradas por la autora: identificar, explicar y aplicar el tratamiento a los sujetos con trastorno de conducta.

Los polos de la contradicción se enfrentan y se oponen, pero en esa oposición dialéctica hay una presuposición; es decir, no existe intervención apropiada sin descripción adecuada lo que apunta a una relación de presunción y se sintetizan en la solución que es la mitigación o desaparición del trastorno de conducta.

En la solución de esta contradicción se establecen, desde las consideraciones de los autores, los subsistemas del modelo en la formación psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta.

Se parte de considerar el sistema como “un conjunto de unidades o componentes relacionados entre sí, que se ordenan, poseen identidad y propiedades comunes y es posible distinguirlo de otros sistemas. Es significativo en el modelo que se construye el tránsito por los subsistemas y sus componentes o elementos que no cambian su esencia en el funcionamiento si se reconsideran o enriquecen los componentes que se definen, lo que le concede un carácter abierto”. Fuentes y Matos, 2004, p.16)

En el modelo se expresa el proceso que se sigue en la formación del profesional de Pedagogía- Psicología en la atención a los sujetos con trastorno de conducta, al integrarse los subsistemas: aproximación preparatoria y la implicación resolutoria. En ellos se concretan las relaciones teóricas que favorecen la concreción de este proceso. La determinación de los subsistemas y sus componentes se toma a partir del objeto de la investigación y se corresponde con la función que cumple cada uno dentro del modelo pedagógico de los que se derivan cualidades que en su desarrollo ascendente generan la cualidad esperada que es la eficiencia psicopedagógica del profesional en formación para la atención a sujetos con trastorno de conducta.

El primer subsistema, denominado *Aproximación preparatoria*, lo distingue lo cognitivo, expresado en qué deben aprender los profesionales en formación de Pedagogía Psicología en relación con el contenido del trastorno de conducta: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que deben ser asimilados en el proceso de formación como aspecto esencial para perfeccionar el ejercicio profesional en los contextos de la práctica profesional que conlleva al desarrollo de las funciones profesionales, lo que explica la determinación del subsistema al detallar sus relaciones internas y las relaciones que desde él se pueden establecer con el otro subsistema y componentes.

Está referido al estudio del trastorno de conducta en la formación del psicopedagogo, para la atención a los sujetos, sus particularidades, complejidades e interacciones. Cumple una función informativa que se evidencia en el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores del profesional en formación que sea capaz de contextualizar su actuación para la identificación, explicación y aplicación de intervenciones psicopedagógicas en los sujetos con trastorno de conducta e introducir esos resultados para transformar la realidad desde el vínculo de la teoría con la práctica.

Este subsistema está integrado por los componentes: acervo científico-informativo y la versatilidad diagnóstica. El primer componente se reconoce como la apropiación y el acercamiento sucesivo al sistema de conocimiento de las categorías esenciales para la identificación, explicación y aplicación de la intervención psicopedagógica a favor de desestructurar el trastorno de conducta.

En este componente se identifican los contenidos esenciales y específicos para comprender el trastorno de conducta como conocimiento para la formación del psicopedagogo en condiciones de la escuela inclusiva al ofrecerle al profesional en formación la definición, etiología, estructura del defecto, diagnóstico y caracterización psicopedagógica de los sujetos con trastorno de conducta en los contextos de actuación, formas

de manifestación de las alteraciones conductuales, externas e internas con énfasis en la internas, tales como: timidez, inhibición o retraimiento y las externas expresadas en hiperactividad y agresividad. Resulta esencial también el dominio de técnicas y métodos para la implementación de los planes, estrategias o programas de intervención en la solución del trastorno de conducta.

La concreción de los contenidos que se asumen para la atención a los sujetos con trastorno de la conducta exige la determinación de habilidades, actitudes y valores que constituyen los núcleos temáticos para perfeccionar las funciones profesionales en los contextos de actuación del psicopedagogo. Estos componentes instrumentales y axiológicos se consolidan en la interacción teórico-práctica que ofrecen las diferentes asignaturas y disciplinas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta en la concepción integradora de las habilidades de la práctica laboral.

En el sistema de conocimientos, las habilidades para la desestructuración del trastorno de conducta en la escuela inclusiva adquieren singularidad en la formación y desarrollo de los psicopedagogos. Es así que la identificación como habilidad inicial del proceso de adentrarse en las manifestaciones del comportamiento recurre a la observación detallada de los rasgos esenciales de la conducta, establecer relaciones de lo observado, rasgos distintivos desde la teoría y aplicar instrumentos. En este caso deben potenciarse con mayor énfasis: explicación de las causas, estructura del defecto, relación causa-efecto desde un enfoque inclusivo, aplicar el tratamiento que debe centrarse en el proceso correctivo-compensatorio y como soporte la psicoterapia tanto en la etapa diagnóstica como en la aplicación de planes de intervención y evaluación de los resultados de la implementación de los mismos para la mitigación y/o solución del trastorno de conducta.

En el proceso de formación de estas habilidades profesionales declaradas se imbrican otras habilidades denominadas para la vida donde el sujeto se apropia de saberes y modos de actuación que les permiten resolver situaciones que se proporcionan en su vida cotidiana y profesional tales como: la comunicación que en su función orientadora, educativa y reguladora favorezca la atención especializada que demanda el sujeto con trastorno de la conducta al atender su potencial cognitivo-afectivo, sus motivos, intereses, sentimientos, en el proceso correctivo-compensatorio, en la identificación, explicación y aplicación del tratamiento para la desestructuración del trastorno y restablecer la salud del sujeto.

El psicopedagogo en formación como parte de su preparación para el ejercicio de las funciones profesionales asume como cualidad la sensibilidad y respeto a las normas de convivencia en torno al sujeto portador del trastorno; así como la necesaria interrelación psicopedagogo-familia-comunidad. Se destacan otras habilidades como las asertivas y de autoevaluación, el trabajo en equipo para la resolución de problemas profesionales y la toma de decisiones, que favorecen la relación consigo mismo y con el entorno, conocerse a sí mismo para trazar metas personales y profesionales, lograr generar respuestas potenciales y ejecutarlas para alcanzar la solución y manejo del comportamiento en aras de perfeccionar las funciones profesionales.

La apropiación consciente de estas habilidades profesionales y las determinadas para la vida, complementan las acciones y decisiones para intervenir y orientar en cada caso, según las pertinencias de la intervención psicopedagógica al trastorno de conducta y el saber hacer, aprender, procesar y reaccionar a las influencias sociales que le plantea su perfil profesional para la desestructuración del trastorno y el restablecimiento de la salud del sujeto.

La relación que se establece entre los conocimientos seleccionados y las habilidades para la intervención al trastorno de conducta en los sujetos distinguen las actitudes profesionales pedagógicas y los valores que significan el humanismo en la orientación y asesoría especializada para diagnosticar y caracterizar a los sujetos con trastorno de conducta y generar el proceso de desestructuración del trastorno según la características y particularidades de cada sujeto.

La actitud del psicopedagogo ante los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva permite tener una respuesta positiva hacia sí mismo y hacia la intervención del otro, en este caso para desestructurar el trastorno en un tiempo determinado como la respuesta de cada sujeto en el mundo social basada en el proceso correctivo-compensatorio con valoración objetiva, realista, fiable y con eficacia reguladora en

la conducta, que despliegue las potencialidades del sujeto y la aceptación del otro como disposición para el restablecimiento de la salud, con respeto y justeza.

Considerar la actitud como cualidad esencial para el tratamiento al trastorno de conducta tiende a una actitud colaborativa en el entramado social que afecta a los sujetos y necesariamente implica la intervención y elaboración de estrategias que integran los diversos contextos de actuación.

En la preparación del psicopedagogo en formación para la atención a los sujetos con trastorno de conducta, el componente acervo científico informativo singulariza el contenido del trastorno de la conducta para su tratamiento en la escuela inclusiva. Se distinguen aquellas habilidades como identificar, explicar y aplicar el tratamiento al trastorno de conducta de los sujetos con los cuales interactúa y los valores que conforma como profesional en formación; es decir el acervo científico informativo le permite una versatilidad diagnóstica.

Como el otro componente del subsistema en la preparación está la versatilidad diagnóstica, apunta a la posibilidad de abarcar una visión amplia en las soluciones, con sostenibilidad instrumental y fundamentación científica, a partir de considerar los avances y retrocesos de los sujetos con trastorno de conducta en el desarrollo personal y del grupo escolar ya que cualquier trastorno tratado a tiempo puede desaparecer o tener una evolución más favorable.

Este componente abarca la identificación del trastorno de conducta, la contextualización y la situación diagnóstica para la atención individualizada según las características y particularidades del sujeto encaminadas a la desestructuración del trastorno y restablecimiento de la salud a partir de la intervención contextualizada para la orientación, según corresponde en cada caso.

El psicopedagogo requiere de la versatilidad diagnóstica para la comprensión del trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva y sus manifestaciones en los sujetos, asumir que atenderlos es parte de sus funciones profesionales y considerar las diferencias de estos y no vea la diversidad como un problema sino como algo consustancial al ser humano y, por tanto, presente en todo grupo, que asuma la pedagogía social inclusiva de calidad, que significa abrir la institución a una transformación desarrolladora de todos los participantes.

Es por ello que en la misma medida que el acervo científico informativo se desarrolle en cantidad y calidad, el psicopedagogo en formación alcanza mayor versatilidad diagnóstica, de ahí la relación dialéctica entre los dos componentes en una relación de coordinación y complementación entre sí que resulta en una fiable y válida identificación del trastorno de conducta.

La interacción entre los dos componentes antes mencionados y las relaciones que se establecen entre ellos permite revelar como cualidad de orden superior del subsistema: la comprensión integradora versátil de los contenidos específicos del trastorno de conducta para la apropiación de saberes científicos y la búsqueda de alternativas de solución.

Si bien la aproximación preparatoria como subsistema le brinda a los psicopedagogos en formación los conocimientos, habilidades, actitudes y valores como recursos teóricos, y la versatilidad diagnóstica, al mismo tiempo necesita recursos metodológicos y contextualizados que les permitan enfrentar y asumir soluciones para el tratamiento a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva, estos elementos se integran en el subsistema Implicación resolutiva.

El segundo subsistema, denominado, *implicación resolutiva* se manifiesta a través del componente metodológico interventivo y de contextualización que permite la reflexión, flexibilidad, control de los procesos, capacidad para revisar, replantear y enfrentar cambios para desestructurar el trastorno y restablecer la salud del sujeto.

La implicación resolutiva parte de la asimilación por los profesionales en formación de los recursos metodológicos que les permiten apropiarse de vías, procedimientos, métodos para desarrollar la intervención dinámica y versátil que necesita el sujeto según la situación diagnóstica individual y del contexto que asegure un proceso de desestructuración del trastorno y la estructuración de un nuevo modo y forma de actuación en correspon-

dencia con los objetivos que exige el desarrollo cognitivo y lo afectivo-volitivo de la escuela inclusiva y asegurar una actuación autorregulada y su socialización en las relaciones comunicativas en los diferentes contextos.

**La función interventiva** de este subsistema tiene como base lo propuesto por Reyes y Martínez (2010), sobre la corrección-compensación que aunque se dirige esencialmente a la esfera afectivo volitiva, tiene que ver con otros procesos y cualidades que se interconectan con estas, tiene que manifestarse como un proceso gradual, escalonado, planificado y consciente..

Esta función interventiva que cumple este subsistema, demuestra que la compensación es intersistémica (entre sistemas que no cumplen la misma función, solamente se relacionan por eslabones comunes que permanecen conservados). Permite al psicopedagogo tener en cuenta que la estimulación de otro proceso conservado eleva la especialización de otro sistema conectado por algún eslabón y este asume las funciones del dañado.

El subsistema: implicación resolutoria es comprendido como la entrega profesional y respetuosa a la solución del trastorno de conducta por los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología desde la identificación del trastorno y sus rasgos, carencias o limitaciones que impiden el comportamiento adecuado del sujeto, la implicación en la intervención según la severidad del trastorno, determinación del tratamiento individual y participación de los contextos educativos y distinción del carácter desestructurante del trastorno y restablecedor de la salud del sujeto.

En el componente metodológico interventivo se ofrecen conocimientos procedimentales para la educación inclusiva, la intervención en la diversidad de sus contextos y brinda al profesional en formación la posibilidad de seleccionar métodos, procedimientos, vías, formas para dinamizar la intervención según las condiciones de la situación diagnóstica identificada en los sujetos con trastorno de conducta, sus familias y la comunidad. Desde lo metodológico interventivo se profundiza en el método estudio de caso como esencial en el proceso de atención a los sujetos con trastorno de conducta. Propicia el desarrollo del profesional en formación para lograr la identificación, explicación y aplicación de tratamiento al sujeto, este proceso además favorece su implicación personal en el cumplimiento de las funciones profesionales a través de las acciones que ejecuta en su realización.

En este componente se considera la intervención desde un enfoque global y sistémico por lo que se intenciona la utilización de técnicas como: el entrenamiento autógeno, el dibujo, el psicotítere como recurso terapéutico que se aplica en grupo para analizar y reflexionar sobre la conducta que se asume, tal como : Las técnicas de respiración, de relajación, de terapia cognitiva conductual son fundamentales en la intervención y tratamiento al trastorno de conducta para el reforzamiento positivo, intermitente, extinción, desvanecimiento y moldeado de conducta. Todas las técnicas a utilizar persiguen la corrección-compensación en la desestructuración del trastorno y el restablecimiento de la salud del sujeto.

Las técnicas seleccionadas y aplicadas correctamente por el profesional aludido en la intervención, ofrece mayor eficacia en la estimulación de la desestructuración del trastorno y restablecimiento de la salud del sujeto que se expresa al autocontrol y la efectividad en la aplicación que le permitan participar de manera activa en el análisis y determinación del trastorno de conducta, sus causas y su tratamiento. Las demandas de un egresado de perfil amplio exigen de lo metodológico interventivo las herramientas para desestructurar el trastorno y restablecer la salud en los sujetos con trastorno de conducta, en relación con los aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales desde el actuar en los contextos de desempeño profesional, lo que a su vez favorece el cumplimiento de las funciones profesionales.

Lo metodológico interventivo sitúa en condiciones, a los psicopedagogos en formación de autoevaluar los resultados alcanzados en los componentes académico, laboral-investigativo y extensionista para el ejercicio de su labor donde enfrentan las exigencias que desde las condiciones de la escuela inclusiva le hace la sociedad a la profesión.

A partir de los elementos abordados en el componente metodológico interventivo se determina que en la medida que se le ofrece los recursos y las herramientas metodológicas al profesional en formación, se ubica

en mejores condiciones para desestructurar el trastorno y restablecer la salud del sujeto con trastorno de conducta a través del proceso correctivo-compensatorio, de ahí las condiciones para contextualizar este proceso.

El componente contextualización inclusiva: el conocimiento científico como medio para decodificar la realidad le permite al profesional en formación la atención satisfactoria a los sujetos con trastorno de conducta por su notabilidad e incidencia en la sociedad. La misma es usada como marco motivacional y conductor temático para la presentación, desarrollo y evaluación de los conocimientos, con el fin de lograr la aplicación creadora de los mismos e introducirlos en la práctica social con pertinencia y éxito a través de la intervención centrada en la desestructuración del trastorno en el sujeto y restablecimiento de la salud.

En el componente contextualización inclusiva, el profesional en formación debe situarse en el devenir histórico y social del trastorno de conducta, lo que permitirá el análisis crítico para el entrenamiento de autoinstrucciones y el entrenamiento en las soluciones del mismo. Se dirige a las acciones que se realizan con el propósito de identificar, explicar y aplicar el tratamiento a partir de diseñar soluciones contextualizadas que reconozcan el acercamiento y el desarrollo de las funciones profesionales en correspondencia con los intereses y posibilidades que brinda la educación inclusiva.

Los niveles que va alcanzar el psicopedagogo en el proceso de contextualización son el resultado de una dinámica de socialización-individualización de los saberes profesionales. Aunque en el curriculum se plantean determinadas exigencias, es la incorporación consciente a su teoría y a la práctica la que permite la consolidación de dichos saberes.

Lo antes planteado está estrechamente vinculado con la proyección e incorporación de las acciones a desarrollar en las disciplinas del currículo del profesional de Pedagogía-Psicología que influyen en las asignaturas que lo conforman y propicien la contextualización para la atención satisfactoria al sujeto con trastorno de conducta en las condiciones de la escuela inclusiva

El psicopedagogo en formación, precisa la actividad teórica-metodológica y su integración con la práctica para la atención al sujeto con trastorno de conducta por lo que requiere de acciones contextualizadas en las disciplinas de su currículo, entre estas podemos citar:

- Distinguir las vías de influencia psicopedagógica en función de desestructurar el trastorno y restablecer la salud del sujeto; un ajuste adecuado de su conducta.
- Implicación personal en las acciones que ejecuta, lo que les orienta a la asimilación de una cultura inclusiva que se caracteriza por un ambiente de acogida y apoyo continuo a los logros de los sujetos con trastorno de conducta y al empleo de técnicas psicoterapéuticas y de relajación para realizar el proceso correctivo-compensatorio.
- Distinguir las vías de influencia psicopedagógica en función de desestructurar el trastorno y restablecer la salud del sujeto. Facilitar los métodos, las vías y las formas para dinamizar la intervención según las condiciones de la situación diagnóstica identificada en los sujetos con trastorno de conducta a través de la asesoría psicopedagógica a docentes de los diferentes niveles educativos.
- Generar espacios de debate entre los especialistas, priorizar los estudios de casos en la toma de decisiones sobre la intervención para la solución del trastorno de conducta.
- Aplicar conocimientos precedentes en el desarrollo de habilidades profesionales dentro de ellas las asertivas y de autoevaluación que se despliegan en las funciones profesionales debido a que están muy relacionadas con los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja.

La atención satisfactoria al sujeto con trastorno de conducta por los profesionales en formación de Pedagogía-Psicología implica el diseño y ejecución de acciones contextualizadas que permitan la desestructuración del trastorno y el restablecimiento de la salud del sujeto. Ello favorece y enriquece la formación de un especialista de perfil amplio, al manifestar fundamentación científica y sostenibilidad instrumental en el desempeño de las funciones profesionales consecuente con las necesidades actuales de la escuela inclusiva.

Las relaciones de coordinación e interdependencia recíproca entre los componentes metodológico interventivo y contextualización inclusiva permiten revelar como cualidad de orden superior: **La efectividad profesional interventiva**: se caracteriza sobre todo en el sentido de garantía, de certeza en la solución del trastorno de conducta, le ofrece al profesional la concepción y aplicación adecuada de los métodos y vías. Estos facilitarán el desarrollo de la intervención según la situación diagnóstica identificada en los sujetos con trastorno de conducta, sus familias y la comunidad.

Los rasgos más relevantes de la efectividad profesional interventiva están relacionados con un profesional en formación que indica una mejor preparación para el estudio de los sujetos con trastorno de conducta y una propuesta de tratamiento más efectiva que las que normalmente realizan a partir de aspectos observables a los sujetos portadores del trastorno. Del análisis realizado en la integración de los **subsistemas aproximación preparatoria e implicación resolutive** emerge la cualidad resultante: **eficiencia psicopedagógica del profesional en formación** para la atención al sujeto con trastorno de conducta que se define por los autores de esta investigación como: la actuación del profesional en formación que es reflejo de la calidad en la preparación que posee, producto del proceso de apropiación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, de manera fundamental, humanismo, sensibilidad ante los problemas, justeza y actitud cooperativa.

Entiéndase por calidad, habilidad, valores, actitudes en la aplicación creadora de los conocimientos con respecto a la individualidad, diversidad, sensibilidad, justeza y cooperación para la desestructuración del trastorno y el restablecimiento de la salud en el sujeto.

Es conveniente destacar que no se trata de que el psicopedagogo usurpe las funciones que pertenecen al profesional de Educación Especial, sino que incorpore a su acervo científico los recursos teóricos-metodológicos relacionados con la atención a los sujetos con trastorno de conducta para cumplir con versatilidad las funciones profesionales a los cuales está llamado a identificar, explicar y aplicar tratamiento en los contextos de actuación y proponer soluciones a los problemas que existen cada vez son más complejos y crecientes, como demandas de la práctica pre-profesional por lo que se necesita de un profesional eficiente en el desarrollo de sus funciones profesionales y capaz de autotransformarse y transformar el contexto de actuación profesional.

En la figura se sintetizan los componentes y las relaciones que se han descrito y que conforman el modelo pedagógico en la formación del psicopedagogo para la atención a sujetos con trastornos de conducta en una escuela inclusiva.



**Fig. 1.** Modelo de la formación del psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta

**Fuente:** Elaborado por Yanelixa Fruto y Pablo Más (2022)

## Conclusiones

---

Los elementos que se apuntan en el modelo pedagógico a partir de los subsistemas construidos dimensionan el papel del psicopedagogo en la atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva como exigencia para el cumplimiento de las funciones profesionales. La manera en que se apunta hacia la preparación de este profesional se convierte en evidencia de la necesaria asunción de las concepciones actuales de la inclusión, con lo que se refuerzan los vínculos que deben caracterizar el proceso de formación, desde los espacios donde se inserta el psicopedagogo para el ejercicio profesional.

Las reflexiones que se derivan del modelo pedagógico elaborado se convierten en premisas para guiar el proceso de formación del psicopedagogo para la atención a los sujetos con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva. Los conceptos que se esclarecen, así como las categorías que se interrelacionan permiten visualizar un proceso acorde con las exigencias de la sociedad contemporánea en la que el psicopedagogo se convierte en figura que prepara para la vida, para el encargo social de la educación.

La atención satisfactoria al sujeto con trastorno de conducta en el contexto de la escuela inclusiva, se necesita de un profesional eficiente en el desarrollo de sus funciones y capaz de auto-transformar y transformar el contexto de actuación. ©

---

**Yanelixa América Fruto López.** Licenciada en Defectología. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Profesora de Psicología en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutora de tesis de pregrado (Licenciatura). Miembro del Proyecto: Orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).

**Pablo Raúl Más Sánchez.** Licenciado en Educación, especialidad Psicopedagogía. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Psicopedagogía en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Miembro del proyecto de investigación: orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Miembro de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Fungió como miembro permanente del tribunal de grado científico a Doctor en Ciencias Pedagógicas en la región oriental de Cuba.

---

## Referencias Bibliográficas

---

- Almarales Hidalgo, Marilú. (2019). La orientación educativa a estudiantes de la carrera Pedagogía Psicología en el proceso de formación de la habilidad argumentar. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Álvarez Betancourt. Yadira. (2011). Propuesta de una estrategia pedagógica de preparación del maestro para la prevención de trastornos afectivo-conductuales en escolares de educación primaria (Tesis Doctoral). Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe La Habana, Cuba.

- Álvarez de Zayas, Carlos .Manuel. (2010). *El diseño curricular*. La Habana: Pueblo y Educación. Cuba.
- Álvarez García, Adael. (2019). La educación agropecuaria en la formación inicial del estudiante de Pedagogía Psicología (Tesis Doctoral). Universidad Las Tunas, Cuba.
- Álvarez Mayáns, Lourdes. (2016). La formación profesional del estudiante de la carrera Pedagogía-Psicología para la orientación grupal (Tesis Doctoral). Universidad Holguín, Cuba.
- Benítez Ávila, Iris. Margarita., Ramírez Pérez, Ana. Melva. y Reyes González, José. Ignacio. (2019). La formación permanente: una necesidad del profesorado universitario. *Luz*, 18(4), 80-89. Recuperado de <http://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1002>
- Betancourt Torres, Juana. y González Urra. Amparo. (2004). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, Juana y Álvarez Betancourt, Yadira (2018). La educación, inclusión y atención educativa a la diversidad. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con alteraciones de la conducta como sujetos con capacidades y necesidades diversas. Vol. 7, No. 1, ISSN-e: 2310-3637 Recuperado de <http://horizontepedagogico.rimed.cu>
- Betancourt Ocampo, Diana. y Andrade Palos, Patricia. (2010). Evaluación de problemas internalizados y externalizados en adolescentes. En Rivera, A., Díaz-Loving, R., Reyes, L., Sánchez, A. y Cruz, M. (Eds.). *La Psicología Social en México* . XIII. México: AMEPSO. 1041-1048.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2006). Orientación Psicopedagógica y educación emocional. *Revista Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Universidad de Navarra, España. Recuperado de <https://hdl.handle.net/chandl11162/814300>
- Blanco Pérez, Antonio. y Recarey Fernández, Silvia. (2003). La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales, algunos apuntes para su comprensión. Premio de Ciencia y Técnica del MINED, La Habana. Cuba.
- Briñas Cera, Yulieth. (2007). Modelo Pedagógico para la prevención de las alteraciones de las conductas en los escolares de la educación primaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Castro Espino, Yanelis., García Navarro, Xiomara., y Bermúdez López, Ivis.. (2021). La estimulación del neurodesarrollo infantil como contenido de la formación inicial de los profesionales de la educación. *Revista Conrado*, 17(83), 174-180 ISSN 2519-7320
- Cobeñas, Pilar; Fernandez, Celeste; Galeazzi, Mariela; Noziglia, Jimena; Santuccione, Gabriela y Schnek, Adriana. (2017). Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva y Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS). Buenos Aires: COPIDIS.
- Constitución de la República de Cuba (2019), Gaceta oficial de la República de Cuba, proclamada el 10 de abril 2019, edición extraordinaria, año CXII, n°.5. << número IX-49. Aprueba el Cronograma Legislativo para la actual legislatura >> (2020), Gaceta Oficial de la República de Cuba, n°.2.
- Cruz Almaguer, Osmaida. (2021). La dinámica de la orientación familiar en el desarrollo de prácticas inclusivas. (Tesis Doctoral). Universidad de Granma, Cuba.
- Fruto López, Yanelixa América, Varona Moreno, Lázara y Hernández López, Rosa. (2021). La atención a sujetos con trastorno de conducta: un reto para el psicopedagogo en formación inicial. Recuperado de <https://edacunob.ult.edu.cu/chandle1234567891/14>
- Fruto López, Yanelixa América; Más Sánchez, Pablo Raúl; Peña Ramírez, Yannet. (2022). Detección e intervención del trastorno de conducta: reto en la formación del psicopedagogo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 13 (3), 103-119. Recuperado de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia>
- Fuentes González, Homero Calixto y Matos Hernández, Eneida Catalina (2004). El proceso de investigación científica desde un pensamiento dialéctico hermenéutico: reto actual de la formación de doctores, Cátedra Manuel F. Grant, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Cuba

- García Jerez, Sonia. (2011). Modelo pedagógico de la dinámica de la formación inicial del licenciado en Pedagogía- Psicología (Tesis Doctoral). Universidad Granma, Cuba.
- Gastelum Acosta, Pedro; Marín Uribe, Rigoberto; Guzmán Ibarra, Isabel; Hernández Murúa, José Aldo. (2022). Intervención en docentes para el desarrollo de competencias psicomotoras en niños a nivel preescolar. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (1), 79-99. Recuperado de [www.doi.org/10.36390/telos222.02](http://www.doi.org/10.36390/telos222.02)
- González, Marleny. (2016). Formación docente en competencias TIC para la mediación de aprendizajes en el Proyecto Canaima Educativo. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18 (3), 492-507. Recuperado de [www.doi.org/10.36390/telos222.02](http://www.doi.org/10.36390/telos222.02)
- Hernández López, Rosa. María. (2016). La formación del interés escolar en alumnos con trastorno de conducta. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Hernández Oruña, Lauriesky, Herrera Reyes, Elena, Pérez Herrera, Yariset. (2014). Los juegos tradicionales en el desarrollo de las relaciones interpersonales de los alumnos con trastornos de la conducta. *Revista Electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 9 (26) 1996 -2452.
- Horruitinier Silva, Pedro. (2017). La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana. Editorial Universitaria. Recuperado de <http://catalogo.reduniv.edu.cu/items/show/32510>
- Lema Cachinell, Belinda Marta. (2016). Formación investigativa del docente de los institutos superiores tecnológicos. (Tesis Doctoral). Universidad de Oriente Santiago de Cuba, Cuba.
- Lenin, Vladimir Ilich. (1987): *Cuadernos Filosóficos en Obras completas*, Tomo XLIII Progreso., Moscú. Rusia
- Martínez Deliz, Zioraida. (2017). Las relaciones interpersonales en escolares con trastornos de la conducta con medidas de atención individualizadas incluidos en la educación primaria. (Tesis Doctoral). Universidad Camagüey, Cuba.
- Martínez Galeano. Jixy. (2021). La formación del profesional de la educación primaria para la atención a educandos con necesidades educativas especiales: una necesidad de los docentes en las prácticas inclusivas. Libro *Conciencia e Innovación para el Desarrollo Sostenible*, vol. I, en el capítulo Educación y Sociedad. Recuperado de <https://edacunob.ult.edu.cu//chandle1234567891/14>
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del profesional*, Plan E, Carrera Pedagogía-Psicología, La Habana. Cuba.
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. (LC/G.2681P/Rev.3)
- Ortega Reyna, Jorge. (2017). Órbitas de un pensamiento: Lenin y el Marxismo en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 65. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2017.65.56880>
- Ortiz Torres, Emilio, Mendoza Tauler, Yoania (2019). La formación inicial de psicopedagogos en Cuba. *Opuntia Brava*. Recuperado de <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.740>
- Pérez, María. y Vergara, Andrea. (2011). *Trastorno de conducta. Una guía de intervención en la escuela* [Versión electrónica]. Zaragoza. Recuperado de <http://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastorno-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela>
- Reyes Díaz, Alicia. y Martínez Galiano, Jixy. (2010). Perfeccionamiento de los programas correctivos para adolescentes con trastorno de la conducta. *Revista: Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1(2) 85-110. Recuperado de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascaliaarticleview17n>
- Rivas Almaguer, Blanca. Nieves (2017). La preparación psicopedagógica especial para el profesor de secundaria básica de la escuela de trastorno de conducta. (Tesis Doctoral). Universidad Las Tunas, Cuba.
- Sierra Salcedo, Regla Alicia y Imbert Stable, Nerys (2020). La alternativa y su conceptualización en el contexto pedagógico. ISSN: 2077-2955, RNPS:2098, mayo-agosto 16(2).
- Vázquez Quintana, Lisbet Catalina, Díaz Garriz, Diana. Rosa. Y Cárdenas Matínez, José Raúl. (2018). La formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología. Necesidad de la autonomía gru-

pal. Educación y Sociedad, 16(2) Recuperado de <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/1071>

Vigotski Semiónovich, Lev. (1989). Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Pueblo y Educación.

Villanueva-Bonilla, Cristian y Ríos-Gallardo Morales Ángela (2018). Factores protectores y de riesgo del trastorno de conducta y del trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Una revisión sistemática. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica Asociación España. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.1.2018.19582>

# Inteligência emocional dos professores do ensino primário de cinco escolas no Cuito em Angola

Investigación  
arbitrada

*The emotional intelligence of primary education teachers of five schools in the Cuito in Angola*

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca**

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

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

Teléfono: +244 924570639

Departamento de Ciências Sociais, Humanas e Económicas  
Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola.

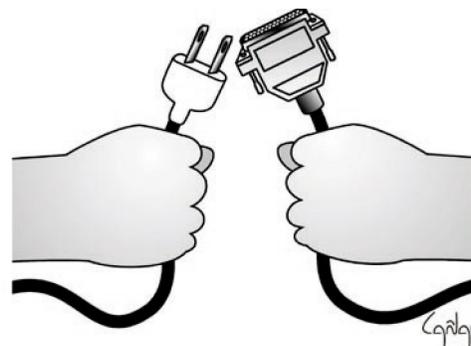
**Jeremias Pires Wandalica**

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

<https://orcid.org/0000-0003-3891-4919>

Teléfono: + 244 944347923

Complexo Escolar de Kangalo N° 154 - Andulo, Angola



**Neves Coquilo António**

[coquilo1976@yahoo.com](mailto:coquilo1976@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0449-838X>

Telephone: +244 947263536

Departamento de Línguas  
Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola

Recepción/Received: 01/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 02/01/2023  
Aprobación/Approved: 25/02/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a inteligência emocional dos professores do ensino primário de cinco escolas do Cuito em Angola. Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental, transversal, descritivo-comparativo. Participaram 82 professores, dos quais oito homens (9,76%) e 74 mulheres (90,24%), entre 23 e 58 anos. Foi utilizado o instrumento TMMS-24, formado por 24 ítems. Os resultados mostram que, todos os professores apresentam nível adequado nos três indicadores de inteligência emocional. Conclui-se que, segundo o sexo, não há diferenças estatisticamente significativas por intermédio do teste t de Student.

**Palavras-Chave:** Inteligência emocional, professores, ensino primário.

## Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la inteligencia emocional de los profesores de educación primaria de cinco escuelas de Cuito en Angola. Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo-comparativo. Participaron 82 profesores, de los cuales ocho eran hombres (9,76%) y 74 mujeres (90,24%) entre 23 y 58 años. Se utilizó el instrumento TMMS-24, que consta de 24 ítems. Los resultados muestran que todos los profesores presentan un nivel adecuado en los tres indicadores de inteligencia emocional. Se concluye que, según el sexo, no existen diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba t de Student.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, docentes, educación primaria.

## Abstract

The objective of this investigation was to analyze the emotional intelligence of the primary school teachers from five schools in Cuito in Angola. It is a quantitative, non-experimental, cross-sectional descriptive-comparative study. 82 teachers were selected, of which eight men (9.76%) and 74 women (90.24%), aged between 23 and 58 years. The TMMS-24 instrument was used, consisting of 24 items. The results show that all teachers have adequate level in the three emotional intelligence indicators. It is concluded that, according to the sex, there are no statistically significant differences through the test T of Student.

**Keywords:** Emotional intelligence, teachers, primary education.

## Introdução

---

**N**os últimos anos, as investigações sobre a Inteligência Emocional (daqui em diante IE), têm aumentado em ciências da educação, saúde e outros campos do saber humano (Fonseca et al., 2021). A IE Constitui um recurso primordial para o trabalho docente e a sua falta pode ser uma das causas que impacta de maneira negativa na experiência, fadiga e satisfação dos professores do ensino primário (Fonseca e González, 2020; Fonseca et al., 2022). Além disso, o progressivo desenvolvimento de investigações nesta área e sua influência em diferentes contextos tem gerado maior consciência sobre a importância do uso adequado das emoções para afrontar o estresse laboral.

No contexto educativo, a IE é um preditor significativo de sucesso para os professores do ensino primário, assim como, para os alunos. A IE desempenha um papel primordial nas decisões instrutivas que se relacionam à implementação de intervenções para o sucesso das crianças e conseqüentemente, o alcance dos objetivos profissionais (Clemmer, 2017).

No mesmo sentido, os autores, Costa-Rodriguez, Palma-Leal e Farías (2021), afirmam que a prática laboral dos professores está constantemente controlada por condutas emocionais, de modo que, estamos perante uma prática cognitiva e emocional, que coloca os seres humanos, sob a influência das emoções.

Diversos modelos estudaram a IE, o que originou diferentes definições e seus instrumentos de medição. No entanto, todos assinalam nas suas configurações, áreas ou dimensões que englobam conjunto de elementos, que podem ser reduzidos em termos de capacidades emocionais (Cassinda et al., 2017). Neste sentido, uma das definições mais válidas no campo da Psicologia Educacional é a proposta por John Mayer e Peter Salovey, que a consideram como a capacidade de perceber, expressar, assimilar, compreender as próprias emoções e as dos outros (Mayer, Salovey e Caruso, 2000).

Na mesma linha de ideias, os autores Arciniegas, Paspuel et al. (2021), assinalam que, o termo IE refere-se à capacidade humana de sentir, entender, controlar e modificar os próprios estados emocionais e também dos demais; a IE não significa afogar as emoções, se não direcioná-las e equilibrá-las.

Para Goleman (1996), a IE são habilidades tais como ser capaz de persistir as decepções e motivar-se, controlar o impulso, regular o humor e evitar que os distúrbios diminuam a capacidade de abrigar esperança, pensar e mostrar empatia.

Por outro lado, Valenzuela-Zambrano, Álvares e Salgado (2021), afirmam que a IE pode ser treinada durante as diferentes fases do ciclo de vital, de modo que, a escola como o segundo grande agente socializador depois da família, apresenta-se como um grande palco para a formação, construção e transformação da mesma.

No processo de ensino, os professores devem ter a capacidade de identificar, compreender e regular as emoções, pois essas habilidades influenciam os processos de aprendizagem, saúde física, qualidade das relações interpessoais e o desempenho acadêmico e laboral (Dolev e Leshem, 2016). Pesquisas focadas em analisar a relação entre inteligência emocional e ajuste pessoal do professor indicam que a inteligência emocional do professor prediz o nível de burnout que sofre (Extremera e Fernández-Berrocal, 2003).

Assim, os professores enfrentam diversas situações que ocorrem tanto dentro assim como fora da sala de aula, que fazem com que, experimentem, com mais frequência, um maior número de emoções negativas do que positivas (García, 2003). No entanto, os professores do ensino primário são mais suscetíveis a desenvolver altos níveis de estresse e frustração no trabalho do que aqueles que atuam nos subsistemas seguintes (Platsidou, 2010).

Por outro lado, os professores nem sempre estão emocionalmente preparados para lidar com essas situações, pois não foram treinados para lidar com esses conflitos (García, 2003). Nesta linha de ideias, para Birch e

Ladd, (1996), as emoções positivas dos professores melhoram o seu bem-estar, bem como o ajuste dos seus alunos.

Segundo Sutton e Wheatley (2003), o aumento das emoções positivas facilita a criação de um clima na sala de aula que favorece a aprendizagem, portanto, gerar emoções positivas contribui para o bem-estar e felicidade dos alunos.

Os professores com maior capacidade de identificar, compreender, regular e pensar com as emoções de forma inteligente terão mais recursos para instruir alunos emocionalmente mais preparados e para lidar melhor com eventos estressantes que surgem com frequência no contexto educacional (Platsidou, 2010).

No contexto angolano, se pode observar que, na formação inicial dos professores do ensino primário os planos curriculares estão cada vez mais orientados para uma concepção tecnicista da pedagogia, onde os professores em formação chegam a ser bons expertos no que se refere aos conteúdos da sua especialidade; em contrapartida, nesta formação não se considera os aspectos afetivos, sociais e sobretudo emocionais, que podem melhorar as relações professores-alunos e vice-versa. Por esta razão, se reconhece a necessidade de formular o seguinte problema de investigação: Qual é o nível de inteligência emocional dos professores do ensino primário das escolas números 5, 15, 16, 255 e 314 da cidade do Cuito?

No entanto, resulta importante realizar investigações sobre a IE no contexto angolano, visto que, a literatura consultada assinala a relevância do papel do professor em sua prática pedagógica na sociedade, já que, seu desempenho exige um alto nível de sensibilidade às próprias emoções e de seus alunos, facilitando assim uma óptima qualidade das relações interpessoais que se dão no interior da escola. Os resultados deste estudo poderão contribuir para que os professores do ensino primário saibam sobre sua inteligência emocional e oferecerá também um conjunto de pressupostos teóricos e práticos que podem facilitar as direções das escolas na tomada de decisões que coincidam com as reais necessidades psicológicas dos professores e estudantes para o sucesso académico que se deseja. Por isso, o objetivo desta investigação foi analisar a IE dos professores do ensino primário das escolas números 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito.

## Metodologia

Esta investigação obedeceu ao enfoque quantitativo, não experimental, de corte transversal, descritivo-comparativo; já que, este tipo de estudo mede os fenómenos e realiza análises estatísticas, seu processo é sequencial, dedutivo e analisa a realidade objetiva. Portanto, se analisou a variável e utilizou-se a estatística para apresentar gráficos e tabelas. Além disso, o fenómeno foi observado em um único momento de tempo, em suas condições naturais, sem alterar ou manipular a variável. Descreveu-se quais são os elementos característicos da amostra selecionada como foco da pesquisa e fez-se a comparação dos níveis de inteligência emocional dos professores do ensino primário das escolas n<sup>os</sup> 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito, por sexo (Hernández-Sampieri e Christian, 2018).

## Participantes

Participaram 82 professores do ensino primário das escolas n<sup>os</sup> 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito, entre os quais oito homens (9,76%) e 74 mulheres (90,24%), na faixa etária entre 23 e 58 anos com a média de idade de 39,33 anos (ver **Tabela 1**). O critério de amostragem foi o não probabilístico acidental, visto que, foram selecionados os professores que apareceram no local de serviço no dia da aplicação do instrumento (Cossio-Bolaños, 2015).

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão e exclusão

- **Inclusão:** Professores do ensino primário que trabalham nas escolas n<sup>os</sup> 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito; professores que decidam participar voluntariamente na investigação por meio da assinatura do consentimento informado; professores que responderem totalmente o instrumento apresentado.

- **Exclusão:** Professores que não pertencem no ensino primário; professores que não apresentaram disponibilidade para participar na investigação; professores que assinaram o consentimento informado, mas que, decidiram não participar na investigação; professores que não responderem totalmente o instrumento aplicado.

Os professores foram selecionados mediante assinaturas de consentimentos informados. Para a coleta dos dados, o instrumento aplicou-se em uma única sessão, no momento do intervalo maior, na sala dos professores para não afetar o normal desenvolvimento das atividades acadêmicas; com uma duração média de aproximadamente 15 minutos e se utilizou o método tradicional de lápis e papel. A recolha de dados aconteceu de dois a 27 de maio de 2022, no ano letivo 2021/2022 e a análise da informação decorreu entre junho e julho de 2022.

O presente estudo foi aprovado pelo Comité de Ética (ad hoc) do Instituto Superior Politécnico do Bié.

**Tabela 1.** Características sociodemográficas dos professores do ensino primário das escolas 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito-Angola, 2021 - 2022

Variáveis sociodemográficas		Fi	%
Sexo	Homens	8	9,76
	Mulheres	74	90,24
Idade	23-34 anos	29	35,37
	35-44 anos	29	35,37
	45-58 anos	24	29,26
Escola	Escola Nº 314	10	12,19
	Escola Nº 255	20	24,39
	Escola Nº 5	15	18,29
	Escola Nº 16	18	21,96
	Escola Nº 15	19	23,17
Tempo de serviço	2 – 16 anos	46	56,10
	17 – 34 anos	36	43,90
Nível de formação	Ensino médio	64	78,05
	Ensino superior	18	21,95
	Ciências da educação	44	53,65
Área de formação	Pré-Universitário	20	24,40
	Outras	18	21,95

**Fonte:** Elaboração por Amândio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo

## Instrumento

Para a recolha dos dados, utilizou-se a versão adaptada para o Português da Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) do grupo de investigadores de Figueiredo, Fernández-Berrocal, Extremera, Cancela e Queirós (2005). A versão é formada por 24 itens avaliados através de uma escala do tipo Likert com 5 pontos que vai desde 1 = discordo totalmente até 5 = concordo plenamente. Especificamente, os itens representam as habilidades com as quais podemos estar conscientes das nossas próprias emoções, bem como nossa capacidade de regulá-las. Contém três dimensões principais da IE com 8 itens cada: atenção emocional, clareza de sentimentos e reparação emocional.

Para verificar a sua clareza e pertinência com base na cultura angolana e objetivo da pesquisa, determinou-se a validade de conteúdo, para tal, utilizou-se o critério de avaliação por expertos e aplicou-se o coeficiente de concordância de Kendall (W), cujos resultados mostraram uma correlação positiva ( $W=0,75$ . Sig. = 0,05); e analisou-se também a consistência interna, onde encontrou-se o alfa de Cronbach de 0,78 nesta população.

## Procedimentos

Para levar a cabo a presente investigação, se realizou um processo sistemático que começou com a seleção e relacionamento com os participantes e estes foram selecionados com base nos critérios estabelecidos anteriormente e as assinaturas de consentimento informado.

Depois se solicitar autorização dos diretores das escolas, como autoridades máximas das instituições onde se realizou a pesquisa, através da assinatura dos consentimentos.

O passo seguinte foi a seleção do instrumento e sua adaptação na cultura angolana segundo o critério de expertos. Foi aplicado em uma única sessão, no momento do intervalo, na sala dos professores para não afetar o normal desenvolvimento das atividades académicas; com duração média de aproximadamente 15 minutos; se solicitou que cada um assinale com um X em frente de cada frase segundo sua percepção; não há respostas certas ou erradas, boas ou más;

Depois de se terem os dados, foram utilizadas as planilhas do Excel 2018 e o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS-24.0), para obter as medidas de tendência central e variabilidade média (M), desvio padrão (DP), frequência (Fi) e percentagem (%). Fez-se uso da prova estatística de Kendall (W) para determinar o coeficiente de concordância entre os expertos e o alfa de Cronbach para a verificação da consistência interna do instrumento. Para comparar as médias e verificar as diferenças de acordo ao sexo dos participantes, utilizou-se o teste *t de Student* para amostras independentes.

## Resultados

Para interpretar e analisar a variável inteligência emocional, considerou-se o nível de medida por intervalo, retirado de Figueiredo et al., (2005), agrupado em três categorias (ver **Tabela 2**).

**Tabela 2.** Pontuação da escala tmms-24

Indicador	Homens Pontuações	Mulheres Pontuações	Interpretação
Atenção Emocional	<21	<24	Baixa
	22 a 32	25 a 35	Adequada
	>33	>36	Demasiada
Clareza de sentimentos	<25	<23	Baixa
	26 a 35	24 a 34	Adequada
	>36	>35	Excelente
Regulação emocional	<23	<23	Baixa
	24 a 35	24 a 34	Adequada
	>36	>35	Excelente

Fonte: Figueiredo et al., (2005)

No instrumento, cada um dos três indicadores tem 8 itens com uma pontuação máxima de 40 pontos; os três níveis (baixo, adequado e demasiado/excelente), se definem consoante o indicador e o sexo, dado que, há diferenças nas pontuações para cada um deles (Rendón, 2019).

Na interpretação da variável IE por sexo, os resultados mostram que, no indicador atenção emocional, homens e mulheres apresentam um nível adequado.

No indicador clareza de sentimentos, as pontuações demonstram um nível adequado para ambos os sexos.

As pontuações apresentam nível adequado para homens e mulheres no indicador reparação emocional, conforme se observa na **Tabela 3**.

Os resultados da comparação do indicador atenção emocional entre homens e mulheres, foi possível verificar que, não há diferenças significativas, através do teste t ( $T(80)=8,032$ ;  $p>0,05$ ). Observou-se que os homens apresentam ( $M=25,75$ ;  $DP = 6,65$ ) e as mulheres ( $M= 24,80$ ;  $DP= 6,70$ ).

Para o indicador clareza de sentimentos, também verificou-se que, não há diferenças estatisticamente significativas nas médias entre homens e mulheres, por meio do teste t ( $T(80)=1,154$ ;  $p>0,05$ ). Os homens apresentam ( $M=32,88$ ;  $DP = 5,00$ ) e as mulheres ( $M= 27,57$ ;  $DP= 6,51$ ).

Com relação ao indicador reparação emocional, de igual modo, não há diferenças significativas entre homens e mulheres, pelo teste t ( $T(80)=3,501$ ;  $p>0,05$ ). Verificou-se que os homens apresentam ( $M=30,25$ ;  $DP = 6,65$ ) e as mulheres ( $M= 30,30$ ;  $DP= 4,95$ ).

**Tabela 3.** Médias (M) e Desvios-Padrão (DP) da inteligência emocional por sexo dos professores

Indicador	Masculino		Feminino	
	M	DP	M	DP
Atenção emocional	25,75	6,65	24,80	6,70
Clareza de sentimentos	32,88	5,00	27,57	6,51
Reparação emocional	30,25	6,65	30,30	4,95

**Legenda:** M=Média; DP= Desvios-Padrão

**Fonte:** Elaboração própria (2022)

Para uma interpretação global da variável IE, a categoria idade foi dividida em três faixas (23-34, 35-44 e 45-58). Os resultados mostram que, nos indicadores Atenção emocional, Clareza de sentimentos e Reparação de sentimentos os professores em todas as faixas etárias dos apresentam um nível adequado.

**Tabela 4.** Médias (M) e Desvios-Padrão (DP) da inteligência emocional por idade dos professores

Indicador	23-34		35-44		45-58	
	M	DP	M	DP	M	DP
Atenção emocional	24,41	6,70	25,14	6,59	25,17	6,95
Clareza de sentimentos	28,72	7,30	27,41	7,02	28,13	4,99
Reparação emocional	30,28	4,32	30,28	6,16	30,33	4,73

**Legenda:** M=Média; DP= Desvios-Padrão

**Fonte:** Elaboração por Amândio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo (2022)

Os resultados de inteligência emocional por escola, manifestam que, no indicador atenção emocional, os professores de todas escolas apresentam nível adequado.

No indicador clareza de sentimentos, as pontuaç3es indicam n3vel adequado para todos os professores, independentemente da escola onde trabalha.

Para a reparaç3o emocional, os resultados demonstram n3vel adequado para todos professores, conforme se observa na **Tabela 5**.

**Tabela 5.** M3dias (M) e Desvios-Padr3o (DP) da intelig3ncia emocional por escola dos professores

Indicador	Escola N3 314		Escola N3 255		Escola N3 5		Escola N3 16		Escola N3 15	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Atenç3o emocional	30,50	5,87	24,10	6,94	21,67	5,74	21,94	5,68	28,11	5,39
Clareza de sentimentos	27,90	8,28	26,80	7,77	27,87	5,71	26,11	6,28	31,58	3,69
Reparaç3o emocional	32,50	3,89	30,55	4,99	29,47	6,37	29,78	4,67	30	5,20

**Legenda:** M=M3dia; DP= Desvios-Padr3o

**Fonte:** Elaboraç3o por Am3ndio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo (2022)

A vari3vel Sociodemogr3fica, tempo de serviç3o foi dividida em dois grupos; no primeiro est3o os professores com at3 16 anos de serviç3o e no segundo aqueles com mais de 17 anos.

No indicador atenç3o emocional, os resultados demonstram n3vel adequado para todos os professores.

Para a clareza de sentimentos, as pontuaç3es indicam n3vel adequado, tanto para os professores com menos de 16 anos, assim como, para os que t3m mais de 17 anos de serviç3o.

Com relaç3o ao indicador reparaç3o emocional, as pontuaç3es obtidas indicam n3vel adequado para todos os professores, (ver **Tabela 6**).

**Tabela 6.** M3dias (M) e Desvios-Padr3o (DP) da intelig3ncia emocional por tempo de serviç3o dos professores

Indicador	De 2 – 16 anos		De 17 – 34 anos	
	M	DP	M	DP
Atenç3o emocional	24,30	6,51	25,64	6,87
Clareza de sentimentos	28,07	7,22	28,11	5,67
Reparaç3o emocional	30,39	5,09	30,17	5,16

**Legenda:** M=M3dia; DP= Desvios-Padr3o

**Fonte:** Elaboraç3o por Am3ndio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo (2022)

A categoria n3vel de formaç3o foi dividida em dois grupos (m3dio e superior). No indicador atenç3o emocional, os resultados relatam n3vel adequado para os professores de todos os n3veis de formaç3o.

No indicador clareza de sentimentos, de igual modo, todos os professores manifestam n3vel adequado.

Com relaç3o ao indicador reparaç3o emocional, as pontuaç3es indicam t3mb3m um n3vel adequado para os professores de todos os n3veis de formaç3o, (ver **Tabela 7**).

A categoria 3rea de formaç3o foi dividida em tr3s grupo (Ci3ncias da educaç3o, pr3-universit3rio e outras 3reas). Os resultados no indicador atenç3o emocional, relatam n3vel adequado para os professores de todas 3reas de formaç3o.

Com relaç3o ao indicador clareza de sentimentos, os resultados apresentam n3vel adequado em todos professores.

No indicador reparaç3o emocional, as pontuaç3es indicam n3vel adequado t3mb3m para os professores de todas as 3reas de formaç3o, conforme se observa na **Tabela 8**.

**Tabela 7.** Médias (M) e Desvios-Padrão (DP) da inteligência emocional por nível de formação dos professores

Indicador	Nível médio		Nível superior	
	M	DP	M	DP
Atenção emocional	24,14	6,63	27,56	27,56
Clareza de sentimentos	28,11	6,15	28,00	28,00
Reparação emocional	30,86	5,05	28,28	28,28

**Legenda:** M=Média; DP= Desvios- Padrão

**Fonte:** Elaboração por Amândio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo (2022)

**Tabela 8.** Médias (M) e Desvios-Padrão (DP) da inteligência emocional por área de formação dos professores

Indicador	Ciências da educação		Pre-universitário		Outras áreas	
	M	DP	M	DP	M	DP
Atenção emocional	25,20	5,90	22,50	8,02	26,78	6,39
Clareza de sentimentos	28,07	6,17	26,30	7,85	29,89	5,62
Reparação emocional	29,70	5,08	29,80	5,06	32,28	4,93

**Legenda:** M=Média; DP= Desvios- Padrão

**Fonte:** Elaboração por Amândio Jamba, Jeremias Pires y Neves Coquilo (2022)

## Discussão

As elevadas exigências profissionais que enfrentam os professores do ensino primário em Angola fazem com que seja uma classe vulnerável aos problemas psicossociais. Por outro lado, deve criar ambientes emocionalmente seguros e adequados para garantir aprendizagens significativas e desenvolver habilidades no estudante (Tacca et al., 2020).

Segundo os resultados da presente investigação, os professores de ambos os sexos apresenta nível adequado nos três indicadores de inteligência emocional. Estes resultados coincidem com os encontrados por Tacca et al. (2020) em Lima/Perú; os autores encontraram que, os docentes apresentam uma inteligência emocional adequada. No mesmo sentido, os investigadores, Miranda et al. (2021), afirmam que, tanto as mulheres como os homens obtêm pontuações médias bastante homogêneas enquadradas no intervalo “adequado” nos indicadores atenção emocional, clareza emocional e reparação emocional.

Os resultados manifestam que, não há diferenças estatisticamente significativas por intermédio do teste t de Student, nas médias dos três indicadores de inteligência emocional de acordo ao sexo. Estes resultados são semelhantes com os de Miranda et al. (2021), os autores aplicaram a prova de Mann-Whitney para amostras independentes e encontraram que não há diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das três dimensões da IE.

De acordo com os resultados por idade, os professores de todas as faixas etárias apresentam um nível adequado de inteligência emocional. Resultados contraditórios foram encontrados por Rendón (2019), a autora realizou um estudo, na Colômbia, onde encontrou que, os professores com maior idade apresentam pontuações elevadas no indicador atenção emocional, no indicador clareza de sentimento também encontrou diferenças nas pontuações média por faixas etárias, os participantes com menor idade apresentaram as pontuações mais baixas. Finalmente, no indicador reparação emocional, ao contrário dos outros, os de maior idade obtiveram as classificações médias mais baixas.

Os resultados demonstram que, independentemente da escola de trabalho, todos professores apresentam nível adequado nos três indicadores de IE.

Segundo os resultados por tempo de serviço, relatam todos os professores apresentam nível adequado nos indicadores atenção emocional, clareza de sentimentos e reparação emocional. Estes resultados são diferentes com os de Rendón (2019), o autor afirma em seu estudo que, professores com menos anos de experiência apresentam as pontuações mais baixas nos indicadores de IE, enquanto os que têm mais anos de experiência demonstram pontuações mais altas.

No entanto, os resultados da presente investigação relatam que, os anos de experiência não são sinónimos de habilidades de IE.

De acordo ao nível de formação, os resultados indicam nível adequado de IE para todos os professores. Resultados semelhantes foram encontrados por Vera e Morales (2019), os autores afirmam que os níveis de IE se observam uniformes entre os grupos, sem uma tendência crescente ou decrescente em função do nível de formação.

Os resultados obtidos nesta investigação ressaltam que, os professores de todas as áreas apresentam nível adequado de IE. Estes resultados demonstram que, independentemente da área de formação, todos estão emocionalmente preparados para trabalharem com crianças no ensino primário.

Este estudo é o primeiro que aborda a IE dos professores do ensino primário no contexto angolano e, apresenta resultados importantes sobre esta temática. Estes resultados poderão ajudar para que o professores da República de Angola, especialmente do ensino primário, saiba mais sobre suas emoções e sentimentos em situações educativas. Também oferece um conjunto de pressupostos teóricos acerca da IE no contexto educativo, o que pode enriquecer o nível de conhecimento de todos os professores que poderão ter contacto com este trabalho.

Todavia, existem algumas limitações que devem ser tomadas em consideração no momento de analisar os resultados do presente estudo. O estudo apresenta um número pequeno de participantes em comparação com o esperado na elaboração do projeto de pesquisa, pelo facto de que, nem todos os professores aceitaram participar na investigação; a amostra é do tipo intencional, o que não permite generalizar os resultados; a falta de controlo de algumas variáveis sociodemográficas, como a formação contínua de professores, que é elemento importante para o desempenho profissional dos professores.

Sugere-se continuar com investigações nesta temática em outros subsistemas de ensino em Angola para se ter uma visão mais geral sobre o assunto e reforçar ou contradizer aos resultados desta pesquisa.

## Conclusões

Na presente investigação, afirmou-se que, o sucesso no trabalho dos professores relaciona-se com as diversas dimensões da inteligência emocional, como atenção emocional, clareza dos sentimentos, reparação emocional, empatia, otimismo e resolução de conflitos.

Independentemente da escola de trabalho, nível de formação, área de formação, e tempo de serviço todos os professores apresentam nível adequado nos três indicadores de inteligência emocional.

Não há diferenças estatisticamente significativas por intermédio do *teste t de Student*, nas médias dos três indicadores de inteligência emocional segundo o sexo.

De forma geral, os professores das escolas números 5, 15, 16, 255 e 314 do município do Cuito, apresentam um nível adequado de inteligência emocional; desta maneira, está emocionalmente preparado para trabalhar com crianças no ensino primário no contexto angolano.®

---

**Amândio Jamba Pedro da Fonseca.** Licenciado em Ciências da Educação, na opção de Psicologia pela Universidade Agostinho Neto (UAN), Angola. Mestre em Educação Especial e Psicopedagogia pela Universidade Católica de Maule, Chile. Professor e investigador do Departamento de Ciências Sociais, Humanas e Económicas do Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. Tem oito artigos publicados em diversas revistas científicas. Revisor de artigos científicos pelas Revistas ConCiencia EPG (do Perú em 2020) e Revista Actualidades Investigativas en Educación (Costa Rica em 2021 e 2022). Coordenador do Curso de Psicologia no período Pós-Laboaral desde 2016 até a data actual (2023).

**Jeremias Pires Wandalica.** Licenciado em Psicologia pelo Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. Professor nas disciplinas de História Geral, Língua Portuguesa e Educação Física no Complexo escolar da Etunda Tchissokocua no município do Andulo, em Angola. Cursos de superação nas áreas de Mecanização Agrícola, Pedagogia e Informoatica.

**Neves Coquilo António.** Licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Língua Inglesa pelo Instituto Superior Pedagógico “José Martí” em Camaguey-Cuba. Mestrando em Língua aplicada ao ensino da língua Inglesa como língua estrangeira pela Universidade Europeia do Atlantico-Funiber, Espanha. Professor e Chefe do Departamento de Línguas do Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. Participou no primeiro congresso interancional de projectos organizado pela Rede FUNIBER e parceiros, 2023. Professor de Língua Inglesa nos seguintes Departamentos: Ciências Sociais, Humanas-Económicas, Engenharias, Psicologia e Línguas Modernas. Pertecentes ao Instituto Superior Politécnico do Bié, Angola. Orientador de trabalhos de monografias aos níveis de licenciatura.

---

## Referências bibliográficas

---

- Arciniegas Paspuel, Olga Germania., Álvarez Hernández, Sary del Rocío., Castro Morales, Luis Germán., e Maldonado Gudiño, Carlos Wilman. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la universidad autónoma de Los Andes. *Revista Conrado*, 17(78), 127-133.
- Bar-On, Reuven. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. *Psicothema*, 17. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/6509274>
- Birch, Sondra., & Lardd, Gary. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. New York: Cambridge University Press, 199–225
- Campos, Sofia., Martins, Rosa., Martins, Maria da Conceição., Chaves, Cláudia., e Duarte, João. (2016). Emotional intelligence and quality of life in special education teachers. *Journal of Teaching and Education*, 05 (01), 681-688
- Casassus, Juan. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Cassinda Vissupe, María Domingas., Chingombe Jacob, António., Angulo Gallo, Lisandra., y Guerra Morales, Vivian. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de 1º ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>.
- Clemmer Hickman, Akweta Eschella Jureia. (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.

- Cossio-Bolaños, Marco Antonio. (2015). *Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias de la Educación*. Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- Costa-Rodríguez, Claudia., Palma-Leal, Ximena., e Farías, Carla Salgado. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 219-233. DOI: [10.4067/S0718-07052021000100219](https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219).
- Dolev, Nina., & Leshem, Shosh. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotion Education*, 8 (1), 75-94.
- Extremera, Natalio., y Fernández-Berrocal, Pablo. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116
- Figueiredo Queirós, Maria Manuela Lima., Fernández-Berrocal, Pablo., Extremera, Natalio., Cancela Carral, José M<sup>a</sup>., e Queirós, Paula Susana. (2005). Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 199-216.
- Fonseca, Amândio Jamba., e González, Osvaldo Hernández. (2020). Inteligencia Emocional en maestros de Educación Especial: Aproximación a los instrumentos de medición. *Educere*, 25(81), 379-390. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225005>.
- Fonseca, Amândio Jamba., Tonecas, Laurindo António., e Cassoma, Ricardo Chiengo. (2022). Regulação Emocional dos Professores do II Ciclo de dois municípios de Angola em Tempo de Pandemia. *Revista. ConCiencia EPG*, 7(1), 172-186. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.11>.
- Fonseca, Amândio Jamba., Vidal-Espinoza, Rubén., Cossio-Bolaños, Marco Antonio., Hernández-González, Osvaldo., Gómez-Leyva, Inalvis. e Gomez-Campos, Rossana. (2021). Instrumentos que evalúan la inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Rev. Ecuat. Neurol.*, 30(2), 68-75. doi: [10.46997/revecuatneurol30200068](https://doi.org/10.46997/revecuatneurol30200068).
- García Retana, José Ángel. (2012). La Educación Emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36(1), 1-24. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, Mireya Vivas. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 2, 1317-5815
- Goleman, Daniel. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- Guedes Alves, Clara Manuela. (2013). *Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa (Dissertação do Mestrado)*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa
- Henaó Arias, John Fredy., e Marín Rodríguez, Andrés Elías. (2019). El proceso de enseñanza desde el prisma de las emociones de los docentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 193-215. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9415>
- Hernández-Sampieri, Roberto., e Mendoza Torres, Christian Paulina. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- küçüktepe, Seval., Akbag, Müge., & Ozmercan, Esra Eminoglu. (2017). An Investigation Regarding the Preservice Teachers' Emotional Literacy Levels and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Education and Learning*, 6, (4), 267-275. Doi:[10.5539/jel.v6n4p267](https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p267)
- Malaisi, Lucas Javier. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional*. San Juan, Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Mayer, John., Salovey, Peter & Caruso, David. (2000). *Models of emotional intelligence*. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Miranda, Nieves Mora., Pérez, Valentín Martínez-Otero., Trigo, Sara Santander., y Gaeta González, Martha Leticia. (2021). Inteligencia Emocional en la Formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 53-77. DOI: [10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234).

- 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)
- Poulou, Maria. (2017). The Relation of Teachers' Emotional Intelligence and Students' Social Skills to Students' Emotional and Behavioral Difficulties: A Study of Preschool Teachers' Perceptions. *Early Education And Development*, 28, (8), 996-1010 <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320890>
- Rendón, María Alexandra. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>.
- Sutton, Rosemary., & Wheatley, Karl. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-35
- Tacca Huaman, Daniel Rubén., Tacca Huaman, Ana Luisa., y Cuarez Cordero, Renzo. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>.
- Valenzuela-Zambrano, Bárbara., Álvarez Fabio, Marcela., e Salgado Neira, Estrella. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *REXE*, 20(44), 29-42. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>.
- Vera, Jenny Arntz., y Morales, Trunche Silvana. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición. *Inv Ed Med*, 8(31), 82-91. [doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130](https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130)

# Visión sinérgica de la diversidad: una comprensión dinámica de la inclusión en educación



*Synergistic vision of diversity: a dynamic understanding of inclusion in education*

*Visão sinérgica da diversidade: uma compreensão dinâmica da inclusão na educação*

**Mayluc Kerine Martínez López**

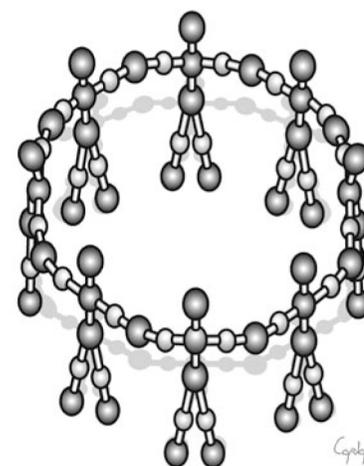
[maylucmartinez@hotmail.com](mailto:maylucmartinez@hotmail.com)

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

Teléfono: +56 972051878

Organización Psicoeducativa TAEO  
Las Condes- Santiago de Chile  
República de Chile

Recepción/Received: 04/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 05/00/2023  
Aprobación/Approved: 30/01/2022  
Publicado/Published: 01/05/2023



## Resumen

El propósito del presente artículo es exponer una serie de reflexiones en torno a la visión sinérgica de la diversidad, surgida desde las prácticas y experiencias investigativas dentro de la Organización Psicoeducativa TAEO. Esta visión significa una superación del paradigma de la patología, predominante hasta hace algún tiempo en el abordaje de las llamadas necesidades educativas especiales de las personas con alguna condición o discapacidad. Se busca, en tal sentido, aprehender la diversidad-heterogeneidad de manera sinérgica, partiendo de las teorías que las explican y de la realidad en la cual se manifiestan. Se concluye que la visión sinérgica de la diversidad significa un redireccionamiento de la intervención educativa, proponiendo experiencias más pertinentes, para potenciar la transformación de los contextos educativos en espacios más inclusivos.

**Palabras clave:** paradigma de la patología, diversidad, heterogeneidad, visión sinérgica, educación inclusiva.

## Abstract

The purpose of this article is to present a series of reflections on the synergistic vision of diversity, arising from research practices and experiences within the TAEO Psychoeducational Organization. This vision means an overcoming of the paradigm of pathology, predominant until some time ago in the approach of the so-called special educational needs of people with some condition or disability. It seeks, in this sense, to apprehend diversity-heterogeneity in a synergistic way, starting from the theories that explain them and the reality in which they manifest themselves. It is concluded that the synergistic vision of diversity means a redirection of educational intervention, proposing more relevant experiences, to enhance the transformation of educational contexts into more inclusive spaces.

**Keywords:** paradigm of pathology, diversity, heterogeneity, synergistic vision, inclusive education.

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma série de reflexões sobre a visão sinérgica da diversidade, decorrente de práticas e experiências de pesquisa no âmbito da Organização Psicoeducacional TAEO. Essa visão significa uma superação do paradigma da patologia, predominante até algum tempo atrás na abordagem das chamadas necessidades educacionais especiais de pessoas com alguma condição ou deficiência. Busca-se, nesse sentido, apreender a diversidade-heterogeneidade de forma sinérgica, a partir das teorias que as explicam e da realidade em que se manifestam. Conclui-se que a visão sinérgica da diversidade significa um redirecionamento da intervenção educativa, propondo experiências mais relevantes, para potencializar a transformação dos contextos educacionais em espaços mais inclusivos.

**Palavras-chave:** paradigma patológico, diversidade, heterogeneidade, visão sinérgica, educação inclusiva.

Author's translation.

*Desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones [...] Un niño que desde la perspectiva del espacio de relaciones humanas corrientes aparece como limitado, desde su biología no lo es, es absolutamente diferente [...] Es en el espacio de las relaciones humanas que el niño limitado pasa a ser limitado. En su biología no lo es.*

Humberto Maturana

## Introducción

---

Dentro del ámbito educativo ha ido evolucionando paulatina, pero sostenidamente la idea de que las aparentes deficiencias en el aprendizaje no son inherentes a la persona, sino a la misma dinámica del centro escolar. Este por una falta de adecuación, propicia la aparición de diversas barreras que imposibilitan o truncan el aprendizaje y la participación y, por consiguiente, la materialización de una educación verdaderamente inclusiva.

Así como en la sociedad, en la escuela se está superando el paradigma de la patología para entrar en un modelo social de la discapacidad y de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007); de igual modo, desde la conceptualización de la discapacidad se pasa a la de necesidades educativas especiales y, luego, a la idea de diversidad. La propuesta de una visión sinérgica de esta última supone una aplicación, en el ámbito educativo, de dichos modelos sociales.

La visión sinérgica de la diversidad aborda la comprensión de las necesidades de aprendizaje desde el paradigma de la complejidad, el cual asume la diversidad-heterogeneidad desde una perspectiva diádica formada por dos principios mutuamente dependientes y complementados de manera continua e indivisible. Con el término diversidad aludimos a las características particulares y a las diferencias individuales de quienes integran ese todo heterogéneo que es la escuela; y con la heterogeneidad nos referimos al conjunto, ya del aula, ya de la escuela en cuanto un todo compuesto por partes diversas.

En este artículo partimos de la revisión de lo que significó el paradigma de la patología, y luego abordamos los modelos sociales de la discapacidad, de la neurodiversidad y de la calidad de vida. El propósito busca exponer una serie de reflexiones en torno de la visión sinérgica de la diversidad, surgida desde las prácticas y experiencias investigativas dentro de la Organización Psicoeducativa TAE0. Dicha visión ha ayudado a comprender las necesidades de aprendizaje desde un enfoque complejo, reflexivo y pertinente que pueda dar respuestas a todos los estudiantes por igual, considerando sus diferencias individuales o particulares.

## Paradigma de la patología o patología de la diversidad

Para Negrón (2005), desde el paradigma de la patología se tiende “a dividir el mundo entre los *sanos* y los que exhiben algún nivel de *malignidad*” (p. 1). Por su parte, según Palacios (2008), este sistema de clasificación se encuentra basado en un concepto biomédico, el cual establece que la patología, incluso la discapacidad y la minusvalía, son las consecuencias de una deficiencia de base; es decir, cualquier conducta diversa observada vendría a ser la exteriorización de un problema.

En buena medida, esta patologización se establece a partir de los sistemas de clasificación reconocidos mundialmente, entre ellos, el del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (*DSM-5*, 2014), cuyos criterios definen las conductas y rasgos asociados con discapacidad intelectual, retraso global del desarrollo, trastornos de la comunicación y el lenguaje, trastornos del espectro autista (o TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (o TDAH), trastorno específico del aprendizaje, trastornos motores, trastornos disruptivos, y trastornos del control de impulso y de la conducta.

Así, la adopción de los referidos criterios diagnósticos significaría ubicarse en una perspectiva en la cual, más que formas de funcionamiento distintas o diversas, estas condiciones son el reflejo de una disfunción o una patología, en la medida en que divergen de lo normal o de lo tenido por sano; por lo tanto, dichos trastornos deben tratarse con el fin de curarse (normalizarse) o de evitar que se agraven.

Ahora bien, esta tendencia a la patologización conlleva:

[Un] Conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; además de intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a o potencialmente enfermo, anormal o pasible de traumatización o de subjetivación a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (Korinfeld, 2015, Cit. en Aldana, 2019, p. 17).

Justamente, tal como sugiere el citado autor, cada época o cultura define lo considerado como normalidad/anormalidad. Por lo tanto, cada sociedad tiene una perspectiva de dichos criterios, lo que hace difícil establecer una línea objetiva de algo tan apreciativo como la conducta o la manera de ser/actuar correcta, adecuada o apropiada.

Ahora bien, Ribeiro (2015) considera que, en el contexto de esta tendencia a la patologización, “los problemas inherentes a la vida cotidiana se están trasladando al campo médico” (p.149). Así, las conductas apartadas de la norma tienden a diagnosticarse como trastornos y tratarse en instituciones especializadas, ya que al parecer no existe espacio para la manifestación de la diversidad: la diversidad es enfermedad; el otro ya no solo es el distinto o el extraño; ahora es el enfermo o discapacitado (Caponi, 2015). Y luego de conceptualizar como patológica cualquier conducta, emerge la necesidad de intervenir, controlar y medicar.

En el caso particular de los llamados trastornos del neurodesarrollo, se ha expandido de tal manera esta tendencia que ya prácticamente se está comenzando a ver una patologización de casi todo lo que en la infancia resulta incompatible con la norma. En esa misma medida, se van “perfeccionando” más y más los tests para evaluaciones diagnósticas, aplicando con creciente rigurosidad los criterios del DSM. Por eso, no debe resultar extraño que en 1990 la prevalencia de los trastornos del espectro autista (TEA) haya sido de 1 por cada 2.500 niños de 8 años; y que ahora sea de 1 por cada 160 (*Centre for Disease Control and Prevention*).

Es necesario reconocer que este paradigma hegemónico de la patología se asienta sobre la base de un discurso que trata de presentarnos la distinción entre la normalidad y la discapacidad como algo natural, cuando en realidad no es más que el producto de un conjunto de acuerdos entre un grupo de personas que se consideran la autoridad (Rosato y Angelino, 2009, p. 136).

Y es que en el campo de las disciplinas científicas vinculadas con los trastornos del neurodesarrollo se agrupa un conjunto de “prácticas, discursos, agentes, instituciones, leyes, entre otros elementos” (Aldana, 2019, p. 21), que constituyen la base a partir de la cual se establecen las etiquetas (sano/diagnosticado). Así, en el paradigma de la patología se impone a algunos grupos sociales una visión, marcándolas con una impronta o un estigma (Lentini, 2008).

Asimismo, y de una manera más particular, las prácticas pedagógicas y las estrategias terapéuticas relacionadas con las personas afectadas por algún trastorno, se encuentran intervenidas y condicionadas por dicho discurso desde diferentes campos del saber, los cuales confluyen en la institución educativa: pedagogía, medicina, psicología, psiquiatría y foniatría.

Como ejemplo de esto, hemos podido observar, en nuestras indagaciones (Martínez López, 2021), que a las personas con alguna condición, o incluso a sus familiares, se les exige en las instituciones requisitos que no se piden a otros niños, se limita el ingreso a un determinado número de niños “especiales” por aula; es más: su asistencia y participación están condicionadas muchas veces por la presencia de un profesional de apoyo, o por la asistencia de los niños diagnosticados a servicios terapéuticos, sin lo cual no pueden ir a la escuela.

Ahora bien, retomando los planteamientos de Negrón (2005), el mayor problema del paradigma de la patología estriba en ignorar que “entre estos extremos (sanos versus patológicos) existe un mundo de variables”

(p. 3). Y ese, es precisamente el punto sobre el cual queremos reflexionar: no tratamos de negar la existencia de los trastornos del neurodesarrollo, pero también debemos comprender la existencia de la variabilidad, la diversidad o heterogeneidad, y que no toda conducta aparentemente anómala es una patología. Además, que la esencia de un niño no puede reducirse a la etiqueta de una patología.

## **Modelo social de la discapacidad**

Dentro del paradigma de la patología el modelo médico hace énfasis en el tratamiento de la persona, ya sea para conseguir la cura de aquello que produce la discapacidad, o para buscar un cambio en la conducta, en aras de procurar una mejor adaptación al entorno. Así, se está situando el problema dentro del individuo, considerándose que las causas del problema, las que originan la deficiencia -si es que hay tales- son sus limitaciones funcionales o trastornos psicológicos.

Indudablemente, ante estas circunstancias, en la medida en que deben acomodarse, adaptar o limitar sus necesidades individuales dentro de la actividad general (social, económica o cultural) se produce una desvalorización en la percepción que tienen de sí mismas las personas etiquetadas por su discapacidad, o por la manera como los ve la sociedad en general. Afortunadamente, el enfoque ahora ha cambiado con el planteamiento del modelo social de la discapacidad, centrado en la dignidad de la persona y después en sus condiciones médicas.

Los fundamentos de este modelo fueron expuestos por Oliver (1998). Este autor consideraba que la discapacidad debía ser comprendida holísticamente, dado que en dicha condición confluyen una serie de dimensiones. Y la deficiencia, limitación o daño de la persona es solo una parte del asunto.

Por su parte, Maldonado (2013) afirma que dicho modelo social se presenta como un nuevo paradigma frente al tratamiento de la discapacidad. En tal sentido, el autor se alinea con la visión según la cual este concepto es una construcción social, debido a que las deficiencias u obstáculos (igualmente podríamos llamarlos barreras) los crea la misma sociedad, que impide o limita a las personas al no propiciar las condiciones para que todas puedan ser incluidas, y participen en igualdad de oportunidades.

Así, al centrar la atención en las causas sociales de la discapacidad, en este nuevo paradigma se deja de pensar solamente en la intervención médica o clínica, y se asume como lo más importante la participación activa en la sociedad, en el trabajo digno, en la calidad de vida, en la autonomía personal, o en el desarrollo de su propio proyecto de vida. El énfasis dentro del modelo social de la discapacidad está puesto en disminuir de manera progresiva las barreras.

Todo esto acarrea, desde luego, el reconocer y respetar la diversidad y, más aún, los derechos. De igual modo, en la resolución del problema de la discapacidad se considera no solo una adecuada rehabilitación o tratamiento de la persona, en los casos en los que así se requiera, sino el trabajar en pro de una sociedad más accesible, desde una visión holística de los sistemas y estructuras sociales.

Por tanto, las políticas y las normas deben apuntar a la creación de las condiciones adecuadas de ausencia de discriminación y marginación y de eliminación de barreras para garantizar la participación de todos en la vida social (Martín, 2006). En suma, más que resaltar patologías, deficiencias o minusvalías de las personas el modelo social de la discapacidad pone énfasis en la rehabilitación de la sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos, al considerar que las personas con discapacidad también pueden aportar a la sociedad, si se propicia la inclusión.

## **Modelo social de la neurodiversidad**

Neurodiversidad no es un término estrictamente científico. El mismo ha sido utilizado desde algunos movimientos sociales para designar ciertas formas de funcionamiento que divergen de lo que se llama, por oposición, lo neurotípico. De manera particular, el concepto de neurodiversidad fue usado y promovido por

primera vez por la socióloga australiana Singer (1999), quien en su momento fue diagnosticada con lo que para entonces se llamaba síndrome de Asperger.

Este paradigma o modelo social constituye una amplia comprensión de que los seres humanos somos diversos en todos los sentidos, incluso en cuanto a neurotipos. Así, el modelo social de la neurodiversidad se alinea con el de discapacidad, por cuanto ve en los llamados trastornos del neurodesarrollo no una patología, sino una variación del funcionamiento del cerebro, que se traduce en una variedad de comportamientos; pero este se enfoca en ciertos trastornos, abarcando varias neurominorías, como las personas con trastorno bipolar, dislexia o TDAH, además de Síndrome de Down y TEA.

Lo que se propone es que estos trastornos deberían dejar de ser considerados patologías o enfermedades. Al respecto, Muniz (2017) refiere que en el movimiento por la neurodiversidad se recalca la positividad de las singularidades en la conducta, las cuales no pueden ser llamadas “síntomas”, sino atributos, y como tales deben ser aceptados socialmente. Por lo mismo, la lucha es contra toda patologización de su condición, apuntando tanto al reconocimiento de esta, como a su empoderamiento en la toma de las decisiones que les conciernen.

En el mismo orden de ideas, el movimiento por la neurodiversidad se opone al uso de terapias, sobre todo a aquellas que tengan como objetivo la uniformidad o igualación de las conductas. Aunque sí acepta la adecuación de la educación y entornos laborales, en términos de accesibilidad o prácticas. Igualmente, se oponen a la medicación y a la investigación para una cura, pero no a la investigación orientada a encontrar formas de ayudar a las personas neurodiversas a ser mejores versiones de sí mismas.

Para los defensores de la neurodiversidad, los comportamientos tenidos por atípicos no son perjudiciales y, en la medida en que no constituyen una patología, es innecesario reducirlos o eliminarlos a través de técnicas como la modificación de conducta. Se considera que no son algo por lo cual una persona deba ser sometida a tratamiento para curarse; a lo sumo, al producirse la patologización de la neurodiversidad, puede afectarse la autoestima y autopercepción, así como la visión que de estas personas se tiene en la sociedad.

Así, en lugar de realizar investigación para encontrar las causas del autismo, desarrollar terapias o perfilar instrumentos de diagnóstico, los esfuerzos deberían orientarse a la promoción del conocimiento, comprensión y aceptación general, así como en la adaptación, no de los individuos, sino del entorno: la vida pública, la escuela, el empleo. Al respecto, Marcos (2014), un activista por los derechos de las personas con TEA, indica que debe producirse necesariamente un cambio de mirada en la manera como se plantea la educación, así como la inclusión laboral y social y el apoyo a las personas de estos colectivos.

De acuerdo con Marcos (2014) el modelo social de la neurodiversidad: “hace protagonista a la persona con TEA, en su individualidad; la esencia es la diversidad, cada persona con su perfil de necesidades” (s.p.), pues “la inclusión social es participación social” (s. p.). Todo ello, a su vez, demanda de la sociedad la creación de servicios para propiciar y favorecer la intervención activa de las personas neurodiversas en el desarrollo personal y la calidad de vida de las mismas.

## **Calidad de vida y diversidad**

De manera general, Schalock (Cit. en Schalock y Verdugo, 2002) se refiere a la calidad de vida en términos de un conjunto de propiedades inherentes al ser humano o aquello que es propio de la condición de la vida humana. De esta manera, se puede decir que la calidad de vida es un concepto multidimensional y, a su vez, se ve influida por factores personales, ambientales (contexto físico, social y cultural) y por la interacción entre ambos, incluso por la propia percepción de los sujetos (Gómez *et al.*, 2010).

Existen diversos modelos de calidad de vida. El creado por Schalock y Verdugo (2002) es uno de los que aparece más citado en la literatura científica. En el mismo se describe la calidad de vida con base en ocho dimensiones, cada una con sus respectivos indicadores (ver **Tabla 1**).

**Tabla 1.** Dimensiones e indicadores de la calidad de vida

Dimensión	Indicadores
Bienestar Emocional	Conformidad: satisfacción, estado de ánimo, disfrute. Autoconcepto: identidad, autovaloración, autoestima. Ausencia de estrés: predictibilidad y control.
Relaciones Interpersonales	Interacciones: redes sociales, contactos sociales. Relaciones: familiares, de amistad, de compañerismo. Apoyos: emocionales, físicos, económicos, de refuerzo.
Bienestar Material	Estatus económico: rentas y prestaciones económicas. Empleo: estatus laboral, entorno laboral. Vivienda: tipo de vivienda, propiedad.
Desarrollo Personal	Educación: logros, estatus. Competencia personal: cognitiva, social y práctica. Realización: éxito, logros, productividad.
Bienestar Físico	Estado de salud: funcionamiento, síntomas, forma física, nutrición. Actividades de la vida diaria: habilidades de autocuidado, movilidad. Ocio: actividades de ocio, aficiones.
Autodeterminación	Autonomía/control personal: independencia. Metas y valores personales: deseos y expectativas. Elección: oportunidades, opciones, preferencias.
Inclusión Social	Integración y participación en la comunidad. Roles comunitarios: contribuyente, voluntario. Apoyos sociales: red de apoyo, servicios.
Derechos	Humanos: respeto, dignidad, igualdad. Normativos: ciudadanía, acceso a los derechos, acceso a la defensa de los derechos.

**Fuente:** Martínez (2021), con datos de SIIS (2011) y Schallock y Verdugo (2002)

Pese a la subjetividad que podría haber con respecto a las dimensiones antes descritas, la calidad de vida se puede evaluar, de acuerdo con el grado de satisfacción o valoración otorgado por las personas. Pero lo más importante es que la aplicación del concepto calidad de vida o, mejor, su medición, puede ser utilizada para diversos propósitos, contribuyendo a optimizar el bienestar de las personas dentro de cada contexto donde se desenvuelvan.

Hoy por hoy, el concepto de calidad de vida ha cobrado gran importancia, y se está teniendo en cuenta como un constructo social que proporciona un modelo para evaluar, como una noción encauzadora de las intervenciones y como una base para delinear políticas e implementar prácticas orientadas a la mejora de la calidad de vida (Gómez *et al.*, 2010). En este sentido, su aplicación y la consideración a sus dimensiones son de vital importancia tanto en la prestación de los servicios sociales, como de los servicios educativos y de salud.

En el caso particular de las personas con discapacidad o neurodiversas, posibilita planificar intervenciones, diseñar apoyos, evaluar necesidades y, sobre todo, identificar barreras, para minimizar situaciones de posible exclusión. Schallock *et al.* (2008) consideran que la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidades y trastornos del desarrollo debe orientarse hacia la vida en sociedad, en otras palabras, que no sean las organizaciones de ayuda social sino la propia comunidad la que asuma el protagonismo, por medio del desarrollo de planes de apoyo que vinculen a la persona con su entorno natural.

### **Visión sinérgica de la diversidad en la escuela**

A pesar de todo lo descrito anteriormente, autores como Echeita y Simón (2007) afirman que: “se está descuidando enormemente la reflexión compartida, pero, sobre todo, las acciones para que la educación desempeñe el papel crítico que le corresponde en la preparación para una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad” (p. 3).

En tal sentido, consideramos que todavía faltan varios elementos en la discusión, para profundizar aún más en aspectos tales como:

- a. de qué forma la educación puede contribuir con la calidad de vida de las personas neurodiversas;
- b. cómo se pueden o deben emprender acciones al respecto desde el ámbito educativo;
- c. de manera aún más específica, cuáles son o podrían ser estas acciones.

Es precisamente como un aporte sobre este particular que se plantea la presente **visión sinérgica de la diversidad** en la institución educativa, la cual se expone a continuación. Tal como se mencionó al inicio, dicha visión constituye un constructo, producto de una reflexión emergida a partir de las experiencias en la práctica cotidiana en la Organización Psicoeducativa TAE0, así como de las investigaciones generadas dentro de la misma.

Para elaborar dicho constructo, los materiales han sido recogidos en varios escenarios de actuación: en el desarrollo de clases en la modalidad online, con docentes de las escuelas con quienes esta organización interactúa, tanto en Venezuela como en Chile; desde la terapia psicoeducativa presencial, online u offline; desde proyectos de transformación emprendidos en y de la mano con instituciones educativas; en actividades de formación (talleres y diplomados) con familiares de personas con trastornos del neurodesarrollo así como con psicoeducadores y docentes de escuela regular; y sin olvidar los aportes de los teóricos o la reflexión en torno a sus planteamientos.

Con respecto a cuáles son sus bases, en la visión sinérgica se asume la diversidad-heterogeneidad como una diada, una pareja formada por dos principios muy estrechamente vinculados, los cuales se complementan en un continuum indiviso. Con el término diversidad aludimos a las características particulares, a las diferencias individuales de quienes integran ese todo plural que es la institución educativa; y con la heterogeneidad se alude al conjunto, en cuanto un todo compuesto por partes diversas.

Es oportuno aclarar que asumimos esta diversidad en el más amplio sentido de la palabra. Esto significa ir más allá de lo que plantean el modelo social de la discapacidad o de la neurodiversidad. En el paradigma en el que nos ubicamos, consideramos que no solamente somos diferentes porque tenemos un diagnóstico de una alteración del neurodesarrollo. No somos diversos solo por ello, sino por muchas otras razones.

En tal sentido, ya sabíamos que la diversidad, fuera y dentro del ámbito educativo, abarca diferencias culturales y de idioma, credo religioso, orientación sexual, género, raza/etnia, acceso a la tecnología. Junto con todo esto, consideramos que se deben incluir otros elementos, como estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples, de acuerdo con lo que proponen en sus teorías autores como Honey y Mumford (1992), Kolb (1984), Herrmann (1995), y Gardner (2011). Todo lo mencionado es también diversidad. Y toda necesidad diversa debe ser considerada en el ámbito educativo al planificar, ejecutar y evaluar; si no, se corre el riesgo de ser excluyente.

No obstante, sabemos que en el contexto de la escuela la diversidad ha tendido a conceptualizarse precisamente como lo contrario: tradicionalmente se ha entendido en términos de discapacidad, de trastornos o condiciones diagnosticadas, de limitaciones motoras o sensoriales; igualmente de problemas emocionales y de conducta, entre otros; en suma, diversidad ha tendido a significar necesidades educativas especiales (término acuñado por Delors, 1996).

Coincidimos en este punto con Booth y Ainscow (2013), quienes plantean que enfocarse en las llamadas necesidades educativas especiales: “nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus *deficiencias*, más que a tener una visión integral de los mismos” (p. 45). De allí que busquemos trascender esa visión antes descrita; y aquí sí coincidimos, parcialmente, con los modelos sociales de la discapacidad y la neurodiversidad, al pensar en que se deben asumir intervenciones orientadas hacia el entorno y no hacia la persona, o no solo hacia esta.

Sin embargo, dado que esta es una visión sinérgica, también pensamos en que no se puede enfocar solo el contexto a exclusión de la persona, o viceversa. En este sentido, cuando hablamos de **sinergia**, hacemos alusión a

una visión de conjunto, donde el funcionamiento del todo es mayor que el de las partes tomadas de manera individual o aislada. Y donde unos influyen en los otros: el todo en las partes y las partes en el todo. Y donde, por último, no se puede modificar la parte sin pensar en el todo, o viceversa.

Así, en la visión sinérgica de la diversidad se comprende que la suma de las diferencias individuales (intra e interindividuales) dentro del aula o en el centro educativo da como resultado una heterogeneidad enriquecedora, un caldo de cultivo donde el aprendizaje se produce por el contraste o choque, en el buen sentido, con lo otro, con lo que es distinto de lo propio; y, no obstante la diversidad de los componentes, dicho todo puede funcionar armoniosamente, y automejorándose, en una suerte de autopoiesis del aprendizaje, parafraseando a Maturana y Varela (1998).

En este caso, consideramos que todos los elementos suman, ninguno resta: mientras más distinto y diverso sea cada uno, mayor será el aporte al acervo general. Por ende, para que el sistema funcione armoniosamente, debemos comprender que la diversidad es algo positivo y no una patología que deba ser curada o tratada, tal como en efecto se señala en el modelo social de la discapacidad.

En líneas generales, nuestra visión sinérgica de la diversidad nos ha ayudado a comprender que las distintas formas de representar y expresar la información, así como la implicación en el aprendizaje (Alba y otros, 2013), siempre deben considerarse, pero desde un enfoque complejo, para dar respuestas a las mismas en el contexto de una educación para todos, tal como lo plantea la UNESCO (1990). Es decir, más allá incluso de lo que se propone para cada estudiante o cada grupo, es menester considerar la idiosincrasia de la institución y la cultura del grupo social, así como el proyecto educativo país.

Desde un enfoque más particular, al brindar formaciones y acompañamientos de cara a la educación inclusiva, se ha procurado hacerles comprender a los docentes y profesionales de apoyo que al trabajar de manera inclusiva no se tienen que enfocar en los diagnósticos ni hacer adaptaciones, sino planificar actividades de una forma tan amplia que posibiliten la construcción del aprendizaje por parte de todos sus estudiantes.

De igual modo, se ha tratado de desmontar ese discurso desde el cual los docentes de escuela regular aducen que ellos no son especialistas, porque no conocen de diagnósticos o porque no estudiaron educación especial. Pero, por ello mismo, se han tratado de enfocar las formaciones no en temas de trastornos del neurodesarrollo, sino en algo que sí les compete a todos como educadores en general, esto es, los estilos de aprendizaje.

Y es que mantener una visión sinérgica de la diversidad nos ha llevado a vislumbrar que los estudiantes con algún diagnóstico se pueden concebir como personas que, simplemente, tienen estilos diferentes; y más aún, que en estos estilos son perfectamente coincidentes con otros niños que no tienen tal diagnóstico. Dicho de una manera más sencilla: en el contexto del aula de clases debemos enfocarnos, para planificar y evaluar, en temas como: hay actividades para los estudiantes que son predominantemente visuales o auditivos, se planean distintas formas de presentar la información, entre otras.

Podemos mencionar algunos ejemplos prácticos al respecto; y aunque señalamos al inicio un diagnóstico, es menester recordar que la idea es trascender la etiqueta y centrar la atención en los aspectos que se pueden constituir en fortalezas.

- Los estudiantes con TEA: son más visuales (conforme al modelo VAK); y, en la medida que hay una predominancia del cuadrante límbico izquierdo (según el modelo de Herrmann), muestran necesidad de que se les anticipen los cambios. Adicionalmente, pueden o no mostrar una disposición reducida por interactuar con otros, por lo que podrían eventualmente preferir trabajar individualmente. Esta preferencia puede vincularse con la inclinación al trabajo individual que forma parte del estilo de aprendizaje dominado por el cuadrante cortical izquierdo (modelo de Herrmann).
- Por su parte, los participantes con TDAH: trabajan de una manera más eficiente cuando se trata de una actividad dinámica, que involucra la inteligencia kinestésica (modelo de Gardner) o la modalidad kinestésica predominante (modelo VAK). Predomina en ellos el estilo activo (modelo de Honey y Mumford), por lo que pueden cambiar con frecuencia de actividad, sin concluir la anterior. Adicionalmente, suele dificultar

társeles escuchar y seguir instrucciones, por lo que responden mejor cuando se presenta la información de manera gráfica. De modo que este aspecto puede vincularse a la modalidad visual (modelo VAK).

- Asimismo, los niños con Síndrome de Down: suelen responder mejor a la información presentada de manera visual (según el modelo VAK), y con respecto a esta misma modalidad predominante, dichos estudiantes pueden presentar también desafíos en su memoria a corto plazo, y suelen recordar mejor lo que ven, que lo que escuchan.

Entonces, si tomamos en consideración estos rasgos o características y planificamos para los distintos estilos, tendremos actividades que por igual contribuyan con la construcción para el aprendizaje, tanto en niños neurotípicos como neurodiversos. Así, lo que antes se vería como un hándicap, no resulta ser más que un punto de coincidencia propio de la diversidad en cualquier sala de clases, sea esta presencial o virtual.

Lo más interesante de estas consideraciones con respecto a la visión sinérgica de la diversidad, surgidas de la reflexión, la observación y el diálogo, es que nos han facilitado, como se mencionó, trascender las etiquetas y diagnósticos en la práctica educativa y psicoeducativa, centrándonos más bien en observar cómo aprenden predominantemente nuestros estudiantes, identificando sus habilidades que también son diversas; cómo convierten en acción lo que aprenden y cómo se involucran en el aprendizaje.

Todo esto a su vez nos ha llevado a confirmar que los rasgos característicos de ciertos desafíos del desarrollo pueden interpretarse más bien como formas predominantes de aprender y como necesidad de expresar lo que se sabe, tal cual ha sabido advertirse desde el modelo social de la neurodiversidad.

De igual modo, los recursos y apoyos, tradicionalmente desplegados de forma particular para cada diagnóstico o discapacidad -según lo que se entendía- era la forma en que estos individuos aprendían, pueden integrarse y presentarse colectivamente, para una heterogeneidad de estudiantes, en donde los intereses y los estilos predominantes se pueden relacionar con cualquier miembro del grupo.

En todo esto ha ayudado, igualmente, la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2013) presentes en los diversos aspectos, dinámicas, factores y actores que forman parte del proceso educativo, llámense políticas, didáctica, infraestructura, acceso a la tecnología, o lenguaje. Pero, recordemos que esta identificación de las barreras al aprendizaje y la participación solo se hace posible desde la comprensión de que las mismas no están en la persona, sino que surgen de la interacción de esta con su entorno, constituyéndose en un obstáculo a las sinergias de aprendizaje.

Dicho de otra manera: solo desde una visión comprensiva de la diversidad, si nos ubicamos en la perspectiva del otro, enfocándonos en sus diferentes modos de aprender, entenderíamos que determinado elemento puede constituirse en una barrera. Y enfatizamos, una vez más, que las barreras pueden ser experimentadas por todos los estudiantes, tengan o no un diagnóstico.

De esta forma, desde una visión sinérgica se desmonta la idea de que se deben desplegar apoyos particulares a algún estudiante, según ciertas necesidades educativas especiales, relacionadas con un trastorno diagnosticado. Antes bien, se robustece la idea de que los apoyos deben ser entendidos como el mayor número de actividades diversas, experiencias de aprendizaje pensadas, diseñadas y desplegadas para todos, para garantizar la equidad de oportunidades.

Así, se arriba a la conclusión de que el proceso educativo, visto de manera integral, solo puede ser inclusivo en la medida que responda a una visión sinérgica de la diversidad y de que los estudiantes pueden y deben verse a través de esa lupa, de esa mirada, de la diversidad, antes que la mirada de la discapacidad. Y esta es una mirada más respetuosa del ser humano y de sus posibilidades de construir el conocimiento, que es lo que está precisamente en juego en este tema de la educación inclusiva: la participación en el aprendizaje. Si los consideramos todo desde esa mirada, pensando en los estilos que predominan en lugar de pensar en el diagnóstico, esto lo podemos utilizar a favor de ese aprendizaje y obviamente se van a incrementar sus oportunidades.

TAEO tiene una visión sinérgica precisamente porque lo entiende de esa manera. Por ende, los servicios se prestan a cualquier persona, con o sin diagnóstico. Y lo que hacemos, en el contexto psicoeducativo terapéu-

tico, es recrear las situaciones naturales en experiencias de aprendizaje mediadas. Las mismas son diseñadas con base en el conocimiento de ese individuo, de lo que lo caracteriza como diverso y a la vez único. Ponemos en marcha esa visión sinérgica, sin pensar si tienen o no un diagnóstico, sino cuáles son las mejores formas de aprender para él.

Por último, en cuanto a los beneficios, consideramos pertinente mantener una visión sinérgica de la diversidad en todo momento de la dinámica educativa, ya sea al planificar, desarrollar actividades, evaluar o implementar apoyos, toda vez que esta visión está alineada con los modelos sociales de la discapacidad y de la neurodiversidad, como ya se describió. Además, supone una vía posible de aplicación de un modelo de calidad de vida, en el contexto particular y específico de la escuela, en relación con las diversas dimensiones de dicho modelo, como lo plantean por Schalock y Verdugo (2002):

- Bienestar emocional: relacionado con la satisfacción y disfrute de las actividades académicas para todos los estudiantes, incidiendo en su autoconcepto (identidad, autovaloración y autoestima).
- Al propiciar la participación de todos en las diversas actividades se fomentan las relaciones interpersonales de amistad y compañerismo, incluso se refuerzan los lazos familiares, cuando esto se hace extensivo al hogar.
- La visión sinérgica guarda, además, relación con apoyos emocionales, físicos y de refuerzo, sobre todo intrínseco.
- Por otra parte, se contribuye con el desarrollo personal del estudiante en el ámbito de la educación, fomentando sus logros, consolidando competencias cognitivas y sociales, y fortaleciendo el sentido de autorrealización y de autodeterminación e independencia.
- Se plantean metas ajustadas a cada uno de acuerdo con sus valores personales, deseos y expectativas.
- Se brinda, en todo momento, la posibilidad de elección de los estudiantes acerca de la manera como quieren trabajar.
- Se fomenta la inclusión social, la integración y la participación.
- Para finalizar, desde la visión sinérgica de la diversidad, se considera el respeto a los derechos humanos, la dignidad y el sentido de igualdad de todos.

## **Reflexiones de cierre**

Marcos (2014) refiere la existencia de investigaciones, en el ámbito educativo, que demuestran que la intervención psicoeducativa más adecuada para personas neurodiversas es la inclusión. Esto significa que el trabajo que se haga en un contexto terapéutico, en instituciones psicoeducativas, nunca será tan efectivo como el hecho de que la persona sea incluida en el ambiente educativo regular.

Entonces, toda la reflexión anteriormente desarrollada nos debe llevar a apreciar la diversidad como lo más valioso dentro del aula. De hecho, en el principio mismo del aprendizaje subyace la idea de que aquello que constituye una verdadera experiencia es lo que tenemos por distinto de lo habitual. Si siempre viéramos las mismas cosas, si no se presentaran desafíos a nuestras concepciones y pensamientos (y la diversidad es, precisamente, un desafío), nada nuevo podríamos aprender.

En síntesis, la visión sinérgica de la diversidad ha significado un nuevo sentido y redireccionamiento de la intervención educativa y psicoeducativa dentro de la Organización Psicoeducativa TAE0, la cual ha evidenciado una mediación con mejores y más pertinentes experiencias, para potenciar el desarrollo de los aprendices. Aunque, consideramos que este aporte epistémico de una visión sinérgica de la diversidad no se limita o se debe limitar a esta circunstancia, pues la diversidad es una constante universal. Pensamos, por tanto, que debe trascender esta visión a otros ámbitos, como lo laboral y social en general.

¡La visión sinérgica de la diversidad no solo *concede* el camino, que es un nuevo camino para la equidad e inclusión, sino que marca el *cómo* se transita para el resguardo de la dignidad humana en los procesos educativos! ©

---

**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

---

- Alba, C.; Sánchez, P.; Sánchez, J. N. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. [www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v2.0full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0full_espanol.docx)
- Aldana, S. (2019). *La dimensión política de la subjetividad autista: de la patología a la diversidad*. [Trabajo final de grado]. Universidad de la República de Uruguay.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*. (DSM-5). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2013). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. (3ªed). Manchester: CSIE.
- Caponi, S. (2015). Biopolítica y gestión de los sufrimientos. En: M. A., Bacarlett y G., Caponi (coords.). *Pensar la vida*. (pp.125-152). México: UAEM.
- Delors, J. (1996) (comp.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana/ UNESCO. <http://www.unesco.org/education/pdf>
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En De Lorenzo y Pérez Bueno (Dir.). *Tratado de Discapacidad*. España: Thomson Aranzadi.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gómez, L.; Verdugo, M. y Arias, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Psicología Conductual*. 18, 3, 453-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341156>
- Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. Lake Lure N.C.: The Ned Herrmann Group.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). Question and answer on learning styles. *Industrial and Commercial Training*. 24, 7, 10-13. MCB University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Korinfeld, D. (2015). Las subjetividades en el espacio educativo: el lugar instituido y el malestar reinante. En Aldana, S. (2019). *La dimensión política de la subjetividad autista: de la patología a la diversidad*. [Trabajo final de grado]. Universidad de la República de Uruguay:

- Lentini, E. (2008). El discurso psiquiátrico sobre la discapacidad mental. En: *Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-032/39.pdf>
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 138: 1093-1109. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&nrm=iso). ISSN 2448-4873.
- Marcos, T. (30 de noviembre de 2014). *Comunicación personal*. [Página web] <https://autismodiario.com/2014/11/30/autismo-diario-entrevista-tomas-marcos-activista-inclusivo/>.
- Martín, J. C. (2006). *Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002-2003): validación mediante análisis multivariable*. [Tesis doctoral sin publicar], Universidad de Salamanca, España.
- Martínez López, M. K. (2021). *Entramado teórico de la educación inclusiva. Complexus pedagógico sistémico*. [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Maturana, H. y F. Varela (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Chile: Editorial Universitaria.
- Muniz, A. (2017). *O autismo como diversidade: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa*. [Tesis Doctoral]. Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia. Niteroi, Brazil.
- Negrón, S. (2005). Psicoterapia y abuso de sustancias. En G. Bernal y A. Martínez (Eds.). *Teoría y práctica de la psicología en Puerto Rico*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Ribeiro, R. (2015). Patologización de la vida cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología*; 5, 148-156.
- Rosato, A., y Angelino, M.A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Schalock, R. L.; Gardner, J. F. y Bradley, V. J. (2008). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Madrid, España: Colección FEAPS. *Riverdis* Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad.
- Schalock, R. L., Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. España: *Riverdis* Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad. Siglo Cero; 38(4): 2. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3169>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SIIS (2011). *Vivir mejor. Cómo concebimos la atención residencial. Pautas básicas para una atención de calidad a las personas con discapacidad*. Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In M. Corker, & S. French (Eds). *Disability discourse*. Buckingham: Open UP. pp. 59-67.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para todos*. Nueva York,
- Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions*. <https://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>

# La escuela vive de ilusiones

*The school lives on illusions*



**Eliseo Cruz Aguilar**

[ecruz@isociales.edu.mx](mailto:ecruz@isociales.edu.mx),

<https://orcid.org/0000-0002-1643-1476>

Teléfono: +51 9511056170

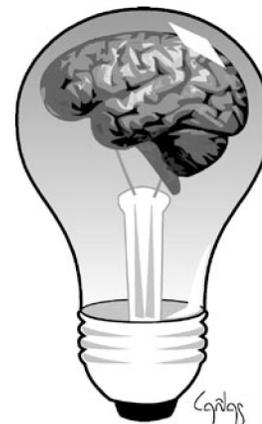
Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas  
Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

Recepción/Received: 05 /12/2022

Arbitraje/Sent to peers: 07/12/2022

Aprobación/Approved: 00/00/2022

Publicado/Published: 01/05/2023



## Resumen

En el presente artículo se analizan algunas de las ilusiones en las que se refugia y encubre la institución escolar y el conjunto de elementos que la conforman. Evidenciar prácticas educativas encubiertas de estas ilusiones, tiene como propósito espabilar y reorientar la praxis político-pedagógica de dicha institución. Metodológicamente se delimitó el objeto de reflexión, se diseñó el esquema de investigación, se determinaron y analizaron las fuentes de información y se redactó el artículo. El soporte teórico se encuentra en la pedagogía crítica-liberadora, pues permite revelar prácticas bancarias y antidemocráticas de la dinámica escolar y al mismo tiempo, formular un entramado epistemológico crítico, mismo que abona a dilucidar sus prácticas y funciones, como elementos potenciadores de una verdadera transformación social.

**Palabras claves:** escuela, neutralidad, pensamiento crítico y nacionalismo.

## Abstrac

This article analyzes some of the illusions in which the school institution takes refuge, conceals and the set of elements that make it up. To show educational practices hidden from these illusions, has the purpose of awakening and reorienting the political-pedagogical praxis of this institution. Methodologically the object of reflection was delimited, the research scheme was designed. The sources of information were identified and analyzed and the article was drafted. The theoretical support is found in the critical-liberating pedagogy, since it allows to reveal banking and antidemocratic practices of the school dynamics and at the same time, to formulate a critical epistemological framework, which contributes to elucidate its practices and functions, as elements that enhance a true social transformation.

**Keywords:** school, neutrality, critical thinking and nationalism.

Author's translation.

## Introducción

---

**M**anifestar que la escuela vive de ilusiones, no es hacer un planteamiento puramente agresivo y generalizado de esta, puesto que se reconocen y celebran prácticas educativas y proyectos alternativos de educación que han protagonizado un papel ejemplar de resistencia y rechazo a la lógica del neoliberalismo avasallador en México. “La nueva Escuela Chiapaneca” en Chiapas, las “Escuelas Integrales de Educación Básica” en Michoacán, la “Escuela Guerrerense Altamiranista” en Guerrero, y por qué no, a pesar de los bemoles y las corruptelas señaladas en diversos medios por parte de sindicato magisterial, el “Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca” (PTEO), esfuerzo colectivo “...que considera la diversidad como uno de los ejes fundamentales propiciando una educación crítica, social y comunitaria para garantizar su sentido público, laico y gratuito.” (C.E.D.E.S. 22, 2013, p.6). Son solo algunos ejemplos de proyectos que están fraguando su lucha ante un sistema educativo de corte empresarial y alienante. Se hace necesario pues, recalcar que no son todas las instituciones escolares las que reproducen el papel que aquí se denuncia, o al menos, comprender que no lo hacen como un acto de mala fe, sin minimizar, claro está, la ingenuidad con la que actúan. Por tanto, se plantea la imperiosa necesidad de ejercer una revisión crítica de la actual función escolar dentro de este sistema que ha hecho de ella un instrumento de sometimiento ideológico, político y económico.

Dentro de esta revisión crítica se hace uso del término “ilusiones” para hacer referencia al papel que, consciente o inconscientemente, desarrollan profesores e instituciones escolares. El término “... ilusión proviene del latín *illusio, -onis, ‘engañ’,* deriv. de *illūdere, ‘engañar’,* que a su vez lo es de *ludēre ‘jugar’*” (Corominas, 1987, p. 331). Se entiende el antagonismo de significados que el término ilusiones puede tener actualmente, es decir, por un lado, puede comprendérselo desde su origen etimológico ya mencionado, y por el otro, desde su acepción romantizada, la cual sitúa a la ilusión como esperanza o expectativa favorable.

Por lo que respecta a esta crítica, se emplea el significado etimológico de la palabra, mismo que se hace desde dos dimensiones: primero, porque la escuela como institución educativa se alimenta mayormente de engaños o autoengaños, se ha atribuido un papel revolucionario y transformador que dista mucho de la realidad imperante, pues en su seno aloja un caldo de cultivo de ideologías conservadoras y represivas; segundo, porque atada a esta primera condición, su práctica se ve reducida a reproducir dichas ilusiones, mismas que en apariencia se aprecian como ejercicios democráticos, pero que al pasarlas por la criba, pueden desmentirse. Por esta razón es necesario atizar el debate sobre la escuela, ya que es importante despojarla de sus prendas impregnadas de conservadurismo que logran encubrir sus funciones reproductoras, bajarla del pedestal en el que se ha encumbrado, no para desprestigiarla sin sentido ni dirección, sino para someterla a la crítica y al despojo de las ilusiones que promueve.

Tomar distancia de la escuela que se ha convertido en un dogma indiscutible, que en su dinámica ha mitigado todo “... el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada” (Illich, 2006, p.106). Procurar la crítica sin escandalizarse, cuestionar los méritos que se atribuye y que le son atribuidas, puesto que la escuela se ha consagrado como una institución intocable, que, si bien ha promovido discusiones, estas han sido en el sentido más superficial o abstracto, es decir, en conversatorios donde no se tocan a profundidad ni con la seriedad requerida los temas de impacto social. Se necesita también pasar por la criba a los profesores y educandos, quienes realizan el proceso educativo desde un esquema antidialógico y bancario, cuyos comportamientos se asemejan a la de prisioneros de una institución que funciona como una especie de caverna platónica, sujetos que interactúan como esclavos y titiriteros que viven de sombras y creencias.

Parecen lejanas las atinadas palabras dictadas por el profesor, Arturo Gámiz, cuando dice que:

Estudiar no significa ir todos los días a la escuela con puntualidad, pero sin interés, repetir mecánicamente, como discos, lo que dicen los maestros, aceptar como válido lo que dicen

los libros sin más averiguación, someterse a esa rutina y cargarse de lastre sólo para obtener un título que proporcione la comida, el traje, el carro y la esposa. Estudiar significa conocer los problemas del pueblo, compenetrarse de sus sentimientos y de sus aspiraciones, buscar en la palabra del maestro y en la del libro aquello que sirva para resolver esos problemas y realizar esas aspiraciones, examinar las experiencias y las enseñanzas de las generaciones anteriores y ver cómo han afrontado las situaciones que les tocó vivir. Estudiar es buscar las formas de ser útil y de coadyuvar a la emancipación de los explotados. El conocimiento no es un fin sino un medio. De liberación o de esclavización según quien lo maneje. (Gámiz, 1965, párr. 16).

## **La ilusión de la neutralidad**

La sociedad, para Marx, "...es la historia de las luchas de clases" (s/f, p.30), de antagonismos que han mantenido luchas históricas en los terrenos económico, político e ideológico. Luchas de clases que se han fraguado de manera abierta o velada, con la ventaja para una de estas, por la posesión de los medios de producción material e intelectual. Y al ser la clase dominante, poseedora de estos medios de producción, entre los cuales se encuentra el aparato ideológico escolar, se ve facultada para condicionar la dinámica de esta, de acuerdo a la lógica de sus intereses. Como lo expresa Ponce, "Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases" (2014, p.181). Es decir, la clase que domina el modo de producción, domina al mismo tiempo las condiciones ideológicas. Menciona Cruz (2022):

Y al ser esta élite, esencialmente, los grupos empresariales, los organismos financieros y medios de comunicación, que poseen los medios de producción material e intelectual, condicionan la dinámica escolar respondiendo a sus intereses. Dinámica escolar que, encubierta por una fraseología moralista sobre la libertad, la igualdad y la justicia, pretende la desactivación política de la clase que vive bajo el yugo de la clase dominante. (Párr. 7).

La escuela, como institución formadora de conciencias, se encuentra bajo el control de las élites del poder económico y político, y es empleada como herramienta de sojuzgamiento de masas. Aparato de Estado que en su discurso se presenta como una institución democrática y democratizante, pero en su práctica se desmiente. Regulada mediante la lógica elitista y empresarial, pues mientras se avanza en el curso de los tipos y niveles escolares, se vuelve más selectiva y excluyente. Institución marcadamente mecánico-pasiva e integrada principalmente por profesores apolíticos que se refugian en una falsa neutralidad, condicionada mediante un discurso que apela a la objetividad y a la ética del quehacer docente. Históricamente, las instituciones escolares, menciona Ponce (2014), han estado "al servicio de una clase" (p.18). Ellas, pueden ser, instituciones liberadoras de las clases oprimidas o instrumentos de opresión al servicio de las clases dominantes. Su objetivo es reproducir el estado de cosas vigente, es decir, propagar las condiciones ideológicas y materiales de la clase que detenta el poder económico y político. Por ejemplo, el ideal educativo de la Antigua Grecia era educar al hombre de la clase dirigente; o como en el protestantismo, educar a la clase burguesa sin abandonar a los desposeídos.

En la introducción a la edición italiana de "*La reproducción*", Bechelloni (1996), escribe:

La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legítima de tal manera la arbitrariedad cultural. (p.18).

Su función radica en la desactivación política de quienes en su seno se desenvuelven regidos por un discurso marcadamente retórico e idealista, agentes que son sustraídos de la realidad social mediante un programa escolar diseñado para formar sujetos acrílicos y apolíticos, pues su visión de la realidad histórica es pasiva y conservadora. Las instituciones escolares, para el poder y los esquemas de dominación, no representan amenaza alguna, al contrario, se han convertido en guardianes del *status quo*, su función reside en obstaculizar la

formación de la conciencia de clase y la de “prevenir una posible rebelión de las clases dominadas” (Ponce, 2014, p. 26).

A pesar de sus formulaciones aparentemente imparciales y al margen de lo político, no se puede ejercer la neutralidad en la actividad escolar, que es praxis acentuadamente política. Dice Chacón (2020), “...toda práctica educativa y todo discurso pedagógico siempre lleva implícito una carga axiológica e ideológica...” (p. 76). No es posible hablar de neutralidad escolar, si previo al ejercicio de enseñar se han seleccionado, priorizado y delimitado contenidos; se han definido perfiles para el ingreso y egreso, incluso, se ha configurado el calendario escolar con tendencia a una religión mediante el argumento sobrado en el que se procura el rescate de las tradiciones y costumbres. Tampoco se puede hablar de neutralidad escolar cuando se usan símbolos y rituales para promover y propagar un falso nacionalismo, es decir, un nacionalismo conservador. “Ni desde una perspectiva teórica, ni desde un punto de vista práctico, puede haber actitud neutral en la actividad educativa...” (Tourinán, 1976, p. 2). Por dos razones, de acuerdo al autor, la primera, porque es lógicamente imposible; la segunda, porque discutir el carácter neutral de la misma, llevaría a discusiones meramente bizantinas.

De acuerdo con Savater (1997):

La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible pero que se considera preferible a los demás. (p. 65)

Con la pretensión de la neutralidad escolar, al profesor se le ha convertido en un mero instrumento ideológico, pues su actividad se ha reducido al de un autómatas que, condicionado mediante un contrato injusto, obedece sin cuestionamientos los preceptos dictados por una institución que se presenta con investiduras democráticas. El profesor que en la escuela vende su fuerza de trabajo, tiene un concepto idealista y bancario de esta, pues regido bajo estos conceptos le niega el ejercicio de autonomía y de rebeldía al estudiante, su ejercicio docente se ve influenciado mayormente por un contrato que lo condiciona como mano de obra barata y de fácil sustitución.

Profesores que son prisioneros de un sistema educativo represivo, que los convierte en administradores y ejecutores de contenidos como parte de su proletarización técnica e ideológica, sometidos al libro de texto que poco cuestiona y a las herramientas tecnológicas que hacen de él un apéndice. No son apóstoles de la educación que llevan su ejercicio más allá del bien y del mal, son sujetos políticos que en algún momento determinado deberán definir una postura política y dejarse de falsas neutralidades. Sigue diciendo Savater (1997), que ningún profesor tiene la posibilidad de ser neutral, es decir, “Escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: si lo fuese, empezaría, ante todo por respetar (por ser neutral ante) su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimisión en su primer y último acto de magisterio.” (pp. 65-66).

El profesor, muy específicamente, de escuela privada es, por su parte, una contradicción, educa para una sociedad a la que no pertenece, en la que no participa y a la que posiblemente aspira, apetito marcado por la clase social a la que educa, pero que lo niega y lo subsume. Los profesores, provenientes en su mayoría de familias pobres, se han formado con los valores impuestos por el capitalismo y se han convertido en promotores de esos valores en la escuela. Participes de una concepción del mundo ajena a su clase social. Al respecto dice Chacón (2020), “No es casual que los profesores piensen y actúen como capitalistas sin serlo, por eso luchan, no para transformar a la sociedad, sino para mejorarse salarialmente y, sin saberlo, mejorarse como consumidores del capitalismo” (p. 80). Vive como aquel pequeño burgués que oscila entre una clase y otra, aspira y es rechazado por la élite mientras teme caer en las filas del proletariado.

Muchas veces, ajeno a esta dinámica de las escuelas privadas, el profesor de educación pública que pertenece a un sindicato, se ve afectado bajo la lógica de este, pues cuando el profesor Vladimir Acosta, explicó en entrevista la vida y pensamiento de Rosa Luxemburgo, dijo:

El sindicato no es ningún instrumento de ataque contra el capitalismo, sino un instrumento de defensa, que no está luchando por eliminar el capitalismo, sino para buscar que los obreros vivan en condiciones mejores dentro del capitalismo y puedan obtener mejores contratos salariales y cosas por el estilo, pero que ese no es un camino, tampoco un camino revolucionario. (Escuela de Cuadros, 2018).

El profesor no ha comprendido aún, que la educación también es terreno fértil para la lucha política y no solo económica, su concepción idealista de la educación y de la sociedad le limita comprender que no son con retoques reformistas como estas pueden ser transformadas. Se han convertido en esclavos de una caverna. “La llamada “neutralidad escolar” solo tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social” (Ponce, 2014, p.194). Se reproduce la enajenación del sujeto mismo, porque la educación que se practica, despersonaliza al sujeto, es decir, lo imposibilita para pensar, mientras que lo prepara para convertirse en medios de su propia subsistencia. A la educación hay que pensarla con pesimismo y practicarla con optimismo, mientras su misión histórica sea convertirse en un germen revolucionario que busque la transformación de las estructuras sociales para el bien de la inmensa mayoría.

## **Ilusión del pensamiento crítico**

En su tesis número siete, Walter Benjamin expone que, “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie” (s/f, p.23), recomendó el filósofo de origen judío, cepillar la historia a contrapelo, puesto que, si dicho documento en el sentido metafórico de la palabra, no está libre de barbarie, tampoco lo está su proceso de transmisión. Lo mismo pasa con la escuela y el sistema de valores que representa y transmite.

En este mismo sentido explica Ponce (2014):

Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poderosas debe cumplir con estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas (p.26).

Para afirmarse, la escuela necesita señalar y negar a los desescolarizados, a todo conocimiento no certificado, puesto que la escuela es un “documento de cultura” de la clase dominante, representada en su racionalidad y en su idea de progreso, es necesario ser cuidadoso respecto a ese culto desproporcionado que se le concede. En su obra más emblemática, Iván Illich (2006), menciona que, “...el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela”. (p.1), con este aforismo gestó un discurso crítico referente a la actividad escolar, es decir, denunció a una institución que, hasta el día de hoy, confunde proceso con sustancia. “Estamos acostumbrados a pensar en la educación como en un producto exclusivo de la escuela...” (Illich, 2006, p. 102). Por lo que resulta titánico el reto de desafiar a una institución históricamente intocable desde sus entrañas y que con alborozo es venerada como a un becerro de oro. Asimismo, denunció a una sociedad escolarizada que, mientras desprecia conocimientos no certificados, promueve una preocupación exagerada referente a la consecución de certificados que avalen el conocimiento, refugiándose en la falacia que dicta que, entre mayor escolaridad, mayor educación y entre mayor educación, mayor nivel de vida.

A partir de esta visión, surgen nuevos debates filosóficos y sociológicos sobre la educación y las instituciones escolares dentro de la estructura social. Se habla del “educacionismo” o “racismo de la inteligencia”, categoría que refleja las bases político-pedagógicas de Iván Illich y los postulados sociológicos de Pierre Bourdieu y Passeron, entre otros, categoría que refuerza y extiende la crítica hecha por el pedagogo austriaco, cuando confrontó a la glorificación de la educación como solución a diversos problemas sociales. El propio Illich criticó la inversión económica que se hacía al sistema educativo de su tiempo, inversión como una especie de placebo, a saber, por lo estéril de esa inversión debido al enmarañamiento burocrático que la configura y que, al final de la cadena, los menos beneficiados son los actores en activo: profesores y educandos.

De acuerdo con José Carlos Mariátegui, se puede argumentar que, el medio económico del estudiante condiciona inexorablemente la labor educativa del profesor, no es posible separar este medio de la cuestión educativa, no se debe practicar la educación como un simple ejercicio metafísico, separada de las estructuras económicas y materiales, puesto que, “El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos” (Mariátegui, 2007, p.39). Mientras el punto de partida sea injusto, las inversiones al sistema educativo y todas las reformas hechas y por hacer, serán semillas arrojadas a terreno infértil. Invertir en el sistema educativo y pensar que este y su puesta en práctica puede ser transformada por decretos, es mantener una visión idealista de la misma. En palabras del profesor Chacón, “... el mejoramiento de la educación no se da por decreto, sino por la participación consciente de sus actores” (Chacón, 2020, p.20).

Dentro del mito del educacionismo, se cree que entre mayor escolaridad mayor educación y, por tanto, mayor riqueza. Como si la riqueza o la felicidad estuvieran condicionadas por los años acumulados en las escuelas. Intentar arreglar el sistema educativo mediante inversiones y reformas, sin mejorar las condiciones económicas y materiales injustas en la que parten los estudiantes, es pretender edificar ignorando negligentemente los cimientos. Pensar que la educación puede resolver los problemas de la estructura social es abonar por transformaciones lentas e incluso injustas. “Todo el discurso de favorecer a los pobres con la educación, no es más que el de involucrarse en el proceso productivo, pero no tiende a combatir, efectivamente, la pobreza” (Chacón, 2020, p.19).

Por medio de discursos de un paternalismo conservador y alienante, “Se mantiene la ilusión de que, pese a que se posea una economía precaria, la escuela podrá producir una amplia clase media, con virtudes análogas a las que predominan en las naciones altamente industrializadas” (Illich, 2006, p.99). Se ha visto el fracaso de dicha ilusión a pesar de los esfuerzos reformistas cargados de intereses políticos y económicos, reformas laborales disfrazadas de reformas educativas.

Aunado a esto, la pandemia vino a evidenciar al sistema económico y político, constatando que, a pesar de las crisis pasajeras dentro del neoliberalismo, la acumulación de riquezas sigue siendo para una minoría ya bastante favorecida; asimismo, que los organismos internacionales actuaron como mercenarios ante la salud mundial, consecuencias del sometimiento de las instituciones públicas al modelo de negocios del gran capital, en detrimento de los más desfavorecidos, en definitiva, la pandemia solo hizo más visible y evidente la injusticia, la corrupción, la discriminación y la exclusión. Por fortuna, la pandemia también vino a mostrar alternativas que el sistema político y la élite económica han obstaculizado y forzado dejar de discutir, “alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir...” (De Sousa Santos, 2020, p. 79), de construir comunidades y estilos de vida con respeto a la madre naturaleza, la vida humana y animal, de la convivencia a partir de la compartencia y no de la competencia, de la comunalidad y procesos de liberación.

A pesar de esa servidumbre intelectual o de esos intelectuales colonizados que intentan por todos los medios convencer a los otros que no vale la pena pelear por estas alternativas, incluso se han atrevido, con cinismo y desvergüenza, enaltecer valores occidentales en detrimento de nuestras raíces históricas, no solo se esmeran en robarse el futuro, también lo hacen queriendo robarse y aniquilar el pasado, la memoria histórica de un pueblo. Pues se sigue privilegiando al otro, al extranjero, a Occidente y a todo su narcisismo, permitiendo así la continuación del patrón colonial de alienación económica y también ideológica, “... esa casta no ha hecho otra cosa sino recoger intacta la herencia de la economía, el pensamiento y las instituciones coloniales”. (Deboard, 1995, p.196). A partir de ese colonialismo cognitivo, han convertido el aula en un espacio mortuorio y de ejercicios metafísicos. Fragmentando la totalidad, se estudian los diferentes saberes de manera aislada, incluso, se aísla la vida académica de la vida comunitaria, se estudia la Historia sin relación con la Filosofía, Psicología sin relación con Política, se enseña la Ética a partir de valores institucionalizados y predominantemente occidentales.

El conocimiento debe convertirse en deseo, en avidez, pero el profesor no inspira, no trastoca, no turba a sus estudiantes, más que deconstruir, uniforma, homogeniza el aula. La escuela en su dinámica, ha logrado perpetuar la creencia de que todos son iguales, es decir, que existe un punto de partida semejante para todos, con

los mismos derechos y las mismas oportunidades. Se ha convertido en un espacio donde se ha negado pensar políticamente, el poder ha logrado invisibilizarse entre sus muros pasando desapercibido, pues la escuela se presenta como un espacio neutral y normativo, de buenas costumbres.

Por esta razón es importante cuestionar la ilusión del pensamiento crítico a partir de la decolonización epistemológica, para lograr que el aula funcione como un espacio de discusión política, de seres políticos, un espacio que provoque al profesor y al educando, de confrontación y conflicto, de permanente creatividad. Asimismo, formar la conciencia de clase del profesor para que piense su situación de manera crítica, su situación de obrero explotado, humillado, porque el discurso del opresor hace de esa condición miserable una virtud, apelando a la vocación y al espíritu de servicio.

## Ilusión del nacionalismo-patriotismo

Durante su mandato presidencial en Ecuador, Rafael Correa manifestó de forma categórica: "...la libertad de prensa no es otra cosa que la voluntad del dueño de la imprenta." (Correa, 2013, p.7), de intereses privados que se comportan como dueños de la verdad y la opinión pública. Han hecho de este bien público, como lo es la información, un negocio sometido al gran capital, mismo que se ha encargado de atacar y calumniar al poder político que no responde a sus intereses, y que acusa, cuando el poder político ejerce su derecho de réplica, de agresión a la libertad de expresión.

Vanesa Rubio (2021), por mencionar algunos casos, escribió en *Forbes México*: "Definidos por la polarización y atizados por el populismo, están coexistiendo los dos Méxicos de hoy que no son el de arriba y el de abajo, ni el de la derecha y la izquierda". Por su parte, José Fonseca (2021), tinterillo de *EL ECONOMISTA*, en plena desfachatez, redactó: "Al México real lo polarizó la binaria narrativa presidencial" (Párr. 3), tratando de disimular con dicha expresión, su odio y desprecio a las clases populares. Incluso, presentando algunos datos estadísticos, la categoría de "Polarizómetro de percepción", expuesta por Alejandro Moreno (2021) en *El Financiero*, rebela esta actitud casi infantil de los opositores, al emplear categorías parciales y dictadas desde la cúpula.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), México, referente al tema de la polarización y la libertad de prensa, en su comunicado de prensa recomienda que, "... hoy más que nunca, debe impulsarse el respeto absoluto a la crítica y a las opiniones diversas, así como evitar, disuadir y rechazar cualquier tipo de discurso amenazante contra comunicadores y medios." (2019, párr. 1), expresiones tales como el de "México real", "dos Méxicos", "polarizómetro", no logran ocultar la rabia racista y clasista con la que defienden la desigualdad de la estructura social y el privilegio de unos pocos.

Ejemplo de ello, fue la marcha del día domingo, 13 de noviembre de 2022 en la Ciudad de México, en la cual, los opositores al proyecto de transformación del presidente, López Obrador, salieron a manifestarse, en el esplendor de su confusión y agonía política, a favor de la democracia, representada para estos, en el Instituto Nacional Electoral, (INE), organismo que se ha convertido, como lo expresó Fabrizio Mejía para *Aristegui Noticias* (2022), "en un actor político y no en un árbitro". Pero es una defensa de la democracia entendida desde la cúpula política-partidista y empresarial, bajo la leyenda: "El INE no se toca".

Consecuente con su crítica, en su colaboración semanal para *Sin Embargo* (2022), previo a la marcha en defensa del INE, Mejía Madrid expuso:

Por eso, para ellos parece una crisis civilizatoria y no una democratización. Lo vemos con la idea de que existen órganos institucionales "que no se tocan", es decir, el instituto o el tribunal. La idea es que sólo existe un tipo de democracia que es inamovible: la que reprime la participación de los pobres. Para ellos, la democracia es sinónimo de armonía, de un pasado de pactos por México, y no lo que realmente es: la puesta en público de nuestras disputas políticas, el desorden de la indignación y las esperanzas. (Párr. 5).

Con la desmemoria y el discurso de rabia de periodistas e intelectuales acomodaticios del conservadurismo político, pretenden encubrir instituciones aparentemente democráticas y a sus representantes que se han distinguido por sus comportamientos clasistas y racistas, proceder propio de la hipocresía conservadora. Pero son críticas y opiniones de periodistas y académicos presuntuosos que “se definen como contrapoder, es decir, actores políticos, pero no toleran respuestas políticas” (Correa, 2013, p.16). Vocingleros obnubilados que han hecho de un bien público un negocio privado, ejercicio que les permite recibir dádivas de una clase política y económica que, regodeados en su ostentosa vida, olvidaron la miseria y el hartazgo de la inmensa mayoría, de un pueblo que ha tomado consciencia de su opresión y que ha edificado su dignidad mediante luchas (políticas, económicas e ideológicas) históricas, de un pueblo que no olvida, que lucha por conservar su memoria histórica, memoria que los conservadores insisten en llamar resentimiento o complejo de inferioridad. “Ven fácil explicar los problemas de la clase trabajadora como consecuencias de la conducta personal, no de la estructura social del país” (Owen, 2013, p.556).

Todavía hace eco la pregunta formulada por Flores Magón, “Y bien; ¿qué patria tiene el pobre?” (Magón, s/f, p. 122), puesto que la patria funciona excluyendo, es decir, segrega y desampara a la inmensa mayoría de una microscópica minoría parasitaria que con descaro sigue dilapidando en el extranjero todo el saqueo material y cultural del país.

Sobre esta misma línea, continúa diciendo Flores Magón (s/f):

No se trata del honor nacional herido ni de la bandera ultrajada, sino de una lucha por la posición del dinero, del dinero que primero se hizo sudar al pueblo en los campos, en las fábricas, en las minas, en todos los lugares de explotación y que ahora se quiere que ese mismo pueblo explotado lo guarde con su vida en los bolsillos de los que lo robaron. (p. 121)

Promueven, desde sus aparatos de Estado, un falso sentido de pertenencia con su retórica patriótica y nacionalista. Es decir, han logrado que el oprimido interiorice a su opresor convirtiéndolo en ese ser dual denunciado por Freire, al mismo tiempo, han conseguido atenuar la lucha de clases, principalmente en el terreno político. Patriotismo y nacionalismo fomentados y permitidos mientras no represente perjuicio alguno para la clase que se ha adueñado de la patria y que a nombre de ella impone un sistema de valores aparentemente justo. Predicadores hipócritas de la no violencia, mientras fomentan la alienación económica, política e ideológica, apelando a la abnegación, la resignación y el sacrificio para aligerar la violencia física y simbólica gestadas desde sus aparatos de clase dominante.

La patria es de ellos, de aquellos buitres insatisfechos que, mediante fórmulas aparentemente legales, explotan y humillan al desprotegido. La patria es una invención, una fórmula maquiavélica que tiene como objeto la defensa y perpetuación de las estructuras sociales entre oprimidos y opresores, entre poseedores y desposeídos. Sentencian Marx y Engels, “Los obreros no tiene patria. No se les puede arrebatar lo que no poseen” (s/f, p. 50).

El nacionalismo se ha apoyado mayormente del sistema educativo y de la escuela como institución reproductora de las estructuras sociales, en ella funciona un esquema de asimilación de la ideología burguesa más que de crítica y debate, la cultura también es un documento de barbarie y la escuela tiene el poder de legitimar dicho proceso, pues en ella, los educandos aprenden a amar, respetar y subsumirse a la patria, la patria burguesa. El patriotismo, como parte del mismo proceso, es un sentimiento que se fomenta en los libros de texto, en las fiestas patrias que se celebran con algarabía y solemnidad rayando en el fanatismo y el etnocentrismo, en símbolos y personajes históricos que se emplean de manera sesgada y dirigidos mediante una línea política y económica que obstaculizan la comprensión histórica y la acción política de los sujetos.

“Para los hijos de campesinos, obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (Bourdieu y Passeron, 1964, p. 39), a un proceso marcadamente violento, que permite graduar y degradar al mismo tiempo, de acuerdo al capital cultural con el que cada sujeto parte en un proceso que le resulta lento y doloroso.

Menciona Iván Illich, "... la escuela acentúa la polarización social" (2006, p. 100) y al mismo tiempo que la acentúa, debilita la conciencia de clase para garantizar el dominio de la clase dominante. Por tanto, "... el fundamento de toda actividad crítica debe basarse en la capacidad de descubrir la distinción y diferencia que se encuentran bajo la superficial y aparente uniformidad y semejanza y para encontrar la unidad esencial que se halle tras el contraste y diferenciación superficial". (Gramsci, 1967, p. 121).

## Conclusión

---

Señalar de forma impetuosa las ilusiones en las que descansa y adormila la escuela, no es restarle su importancia y fortaleza dentro de la estructura social, al contrario, poner en evidencia sus ejercicios antidemocráticos y de un conservadurismo recalcitrante, es abonar a clarificar sus funciones como institución potencialmente transformadora de la sociedad y también la de sus principales actores: profesor y educando.

Es evidente el irrisorio margen de acción que se le ha concedido dentro de las políticas públicas que se rigen bajo la lógica del gran capital. Atada a esta, su función se ha limitado a reproducir el estado de cosas vigente en detrimento de la inmensa mayoría, pues en ese ejercicio somnoliento en la que se desenvuelve, ha perseguido, como un *zombie* institucional, la quimera del pensamiento crítico y reflexivo. A la educación le han restado su dimensión política, consecuencia de ello, es el carácter neutral del ejercicio docente, figura a la que han convertido en un apéndice del libro de texto y de la pizarra, obrero marginado y proletariado técnico e intelectualmente.

Derribar estas ilusiones, se sabe, no es tarea sencilla, el profesor se ve muchas veces acosado y abatido ante la fatalidad de su profesión y de su práctica, que parece una realidad inamovible. Asimismo, ante el enmarañamiento burocrático del sistema educativo, el educando que estudia como un acto de rebeldía, encuentra obstáculos de carácter estructural que le vetan y le reprimen, cual ejercicio inquisitorio, su proceso de deconstrucción y liberación. Necesario se hace seguir formando, sin trastabillar, la conciencia y el interés de clase que vive la clase oprimida, incluso cuando es sometida, por una institución a la que han convertido en instrumento de sojuzgamiento de masas, pero que en sus entrañas lleva un potencial altamente revolucionario y transformador.

Pero no es mediante el apuntalamiento como puede rescatarse un sistema y una institución que parecen derribarse, es mediante la deconstrucción y el ejercicio crítico, mediante relaciones dialécticas entre escuela y sociedad, profesor y educando, teoría y práctica, entre las condiciones materiales y la estructura jurídico-política. La escuela, como fenómeno histórico, debe convertirse en estos tiempos de deconstrucción y transformación, en una institución democrática y revolucionaria desde sus cimientos, es decir, desde sus prácticas, sus formas de evaluar y de conjugar los saberes. Los profesores, aprender de los que iniciaron y permanecen en pie de lucha, a pesar de la violencia y la represión en la que han desarrollado su **actividad magisterial, incluso, a costa de su propia existencia.** ©

---

**Eliseo Cruz Aguilar.** Estudiante del doctorado en Investigaciones Educativas en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas (ISOCIALES). Tutor certificado y docente de nivel medio superior y superior. Actualmente laboro en el ISOCIALES, ubicado en Hidalgo 395, Col del Maestro, C.P 68010, Oaxaca de Juárez, Oax., México. Domicilio ubicado en Prol. De Venustiano Carranza #10, colonia El Polvorín. Este trabajo se culminó el día 29 de noviembre de 2022.

---

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, Walter. (s/f). *Tesis sobre la historia*. Recuperado el 16 de septiembre de 2022 en <https://www.anti-capitalistas.org/IMG/pdf/BenjaminTesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Recuperado el 15 de abril del 2019 en <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos>
- Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (2013). El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas. Recuperado el 23 de noviembre de 2022 en <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2021/08/PROCESO-DE-LA-MASIFICACION-DEL-PTEO-2012.pdf>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2 ed.). México: Editorial Laia.
- Chacón, Policarpo. (2020). *Un panorama de la educación pública en México. Contra la corriente*. México: Carteles editores.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Afirma CNDH que polarización social y descalificación hacia periodistas desde actores del gobierno promueven división social y agudizan violencia contra la Prensa*. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 en [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-07/COMUNICADO\\_271-2019.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-07/COMUNICADO_271-2019.pdf)
- Corominas, Joan. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. (3ª ed.). España: Gredos.
- Correa, Rafael. (junio de 2013). "La información como derecho y los medios como poder". Trabajo presentado en la "Primera cumbre para un periodismo responsable en los nuevos tiempos". Presidencia de la República. Samborondón, Ecuador.
- Cruz Aguilar, Eliseo. (Agosto,2022). Estudiar como acto de rebeldía. *Odiseo. Revista Electrónica de pedagogía*. Recuperado el 05 de noviembre de 2022 en <https://odiseo.com.mx/articulos/estudiar-como-acto-de-rebeldia/>
- De Sousa Santos, Boaventura (2020). *La cruel pedagogía del virus*. (1 ed.). Argentina: CLACSO.
- Debord, Guy (1995). *La sociedad del espectáculo*. Chile: Naufragio.
- Escuela de Cuadros. (06 de mayo de 2018). Programa 216 - Vida y pensamiento de Rosa Luxemburgo (con Vladimir Acosta). [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jOGPaLm-fVs&t=589s>
- Fonseca, José. (30 de noviembre de 2021). La polarización en México, innegable realidad. *EL ECONOMISTA*. <https://www.economista.com.mx/opinion/La-polarizacion-en-Mexico-innegable-realidad-20211130-0161.html>
- Gramsci, Antonio. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo.
- Illich, Iván. (2006). *La sociedad desescolarizada*. Obras escogidas. Vol. I. México: FCE.
- Magón, Ricardo (s/f). *Antología*. Recuperado el 23 de septiembre de 2022 en [https://www.solidaridadobrera.org/ateneo\\_nacho/libros/Ricardo%20Flores%20Mag%C3%B3n%20-%20Antolog%C3%ADa.pdf](https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Ricardo%20Flores%20Mag%C3%B3n%20-%20Antolog%C3%ADa.pdf)
- Mariátegui, José Carlos. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. México: Ediciones Era.
- Marx, Karl. y Engels, Friedrich. (S/F). *Manifiesto del Partido Comunista (s/e)*. México: Editorial Progreso.
- Mejía Madrid, Fabrizioo. (10 de noviembre de 2022). Al fondo a la derecha. *Sin Embargo*. <https://www.sinembargo.mx/10-11-2022/4282194>
- Mejía Madrid, Fabrizioo. (7 de noviembre de 2022). 'El INE se convirtió en un actor político y no en un árbitro'. *Aristegui NOTICIAS*. <https://aristeguinoticias.com/0711/mexico/el-ine-se-convirtio-en-un-actor-politico-y-no-en-un-arbitro-fabrizio-mejia/>
- Moreno, Alejandro. (22 de enero de 2021). Y hablando de polarización... *EL FINANCIERO*. <https://www.efinanciero.com.mx/opinion/alejandro-moreno/y-hablando-de-polarizacion/Pdf>

- Pensamientos Magonistas. (01 de marzo de 2021). Estudiar no significa ir todos los días a la escuela. Facebook. <https://www.facebook.com/AnarquismoUniversal/posts/pfbid0pDGZZS68pJiSeBRbSXhwcw-jsPxGNVcUPhjrKj5cDGUy6aNqny7mkcWUPefos2Zql>
- Ponce, Aníbal. (2014). *Educación y lucha de clases*. México, D.F. Ediciones Quinto Sol.
- Rubio, Vanesa. (26 de agosto de 2021). La polarización de México. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/la-polarizacion-de-mexico/>
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel.
- Touriñán López, J.M. (1976). *La neutralidad y la educación*. Revista Española de Pedagogía. Recuperado el 31 de agosto de 2022 en <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/4-La-Neutralidad-Y-La-Educaci%C3%B3n.pdf>



# La formación de las maestras para la Fiesta del Árbol en Venezuela (1905-1922)

*The formation of women teachers for the Tree Festival in Venezuela (1905-1922)*

**Claritza Arlenet Peña Zerpa**

[clarin1@gmail.com](mailto:clarin1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1381-7776>

Teléfono: + 58 412-2936196

Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

Caracas, República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 08/02/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 09/02/2023  
Aprobación/Approved: 10/03/2023  
Publicado/Published: 01/09/2023

## Resumen

El presente artículo forma parte de una revisión de la fiesta escolar de carácter ambiental iniciada en Venezuela en el año 1905. La Fiesta del árbol conformó un espacio para la promoción de valores de cuidado, protección y conservación de las especies vegetales en el país para los alumnos de Primaria. Su desarrollo incorporó elementos de importancia, uno de ellos la participación pública en el Circo Metropolitano, jardines y plazas públicas. El ministro de Instrucción Pública, conjuntamente con maestros y niños rendían honor a las especies vegetales del país, se apostaba por la civilización en aquella Venezuela agraria. A partir de la consulta de dos revistas: El Cojo Ilustrado y Billiken se identificaron fotografías y elementos descriptivos de las actividades publicadas entre los años 1905-1922, así como la búsqueda de legislaciones educativas de dicha época. A través del currículo escolar y la formación de las maestras para la enseñanza sobre la vida vegetal, se fortaleció la administración de los contenidos.

**Palabras clave:** formación, maestras, Fiesta del árbol, Venezuela.

## Abstract

This article is part of a review of the environmental school festival initiated in Venezuela in 1905. The Fiesta del Arbol was a space for the promotion of values of care, protection and conservation of plant species in the country for primary school students. Its development incorporated important elements, one of them the public participation in the “Circo Metropolitano”, gardens and public squares. The Minister of Public Instruction, together with teachers and children, honored the country’s plant species, betting on civilization in that agrarian Venezuela. From the consultation of two magazines: El Cojo Ilustrado and Billiken, photographs and descriptive elements of the activities published between 1905-1922 were identified, as well as the search for educational legislation of that time. Among the main conclusions, the following stand out. Through the school curriculum and the training of teachers to teach about plant life, the administration of the contents was strengthened.

**Keywords:** formation, woman teacher, Tree Festival, Venezuela.

Author’s translation.

## Introducción

---

La fiesta del árbol aparece en Venezuela en el año 1905 durante el gobierno de Cipriano Castro con el Decreto N° 9853 del mes de abril. Entre los argumentos esgrimidos para dicha celebración escolar se señalan: su existencia en otras naciones (más allá del carácter ancestral) y la importancia de las plantas para la vida humana y animal. “El 23 de mayo de cada año se celebrará en la República la Fiesta del árbol, obligatoria para todas las Escuelas Primarias Nacionales” (Decreto N° 9853 del 10 de abril de 1905, por el cual se dispone celebrar la Fiesta del Árbol, el día 23 de mayo de cada año). De acuerdo con esto, se esperaba que para el próximo mes las instituciones educativas se organizaran y desarrollaran esta festividad. Con la inmediatez de su puesta en práctica se publicó en la Resolución del 22 de abril del mismo año. algunas líneas orientadoras, entre las que destacan: la plantación de especies vegetales (no se señala siembra) y actos literarios (preferiblemente dirigidos por preceptores). Con la acción y la palabra se esperaba el cultivo en las mentes y espíritus de las jóvenes generaciones, la sensibilidad por los recursos naturales del país y su significación para las actividades económicas y demás usos.

La revista *El Cojo Ilustrado* (1) publicó las composiciones poéticas ganadoras del primer certamen promovido por el Ministerio de Instrucción Pública. Tres nombres aparecieron entre las menciones honoríficas, conforme al dictamen del jurado. El primero, bajo el título *El Árbol*, se recoge la idea de preservación para los jóvenes. Veinticuatro estrofas contentivas se internan en la permanencia del árbol, muestra la amistad y el respeto por estos seres vivos, los cuales son una creación divina para la humanidad. “Su copa entretejida/abrigo fue de tres generaciones;/ y aún ya casi abatida,/para alegrar tu vida/ te da en ofrenda sus postreros dones” (Pérez, 1905, p. 367)

El segundo poeta se pasea por especies vegetales del país (araguaneyes (2) y bucares). La amenaza de la invasión americana al país queda contrarrestada con la fortaleza imitable de los árboles. A tono con el discurso político de la época escribió: “Prosperando los árboles, la Patria/ prospera en cada flor y en cada hoja” (Carias, 1905, p.368).

Por último, la tercera propuesta, se concentra en la relación del árbol con los aborígenes. Destaca la función utilitaria (sombra y protección). De igual importancia, introduce la función relacional con otros seres vivos (animales y plantas) separando de modo especial la presencia divina. “El fue el primer amigo/que en su ruta encontraron...ídolo bueno-le rindieron culto” (Torres, 1905, pp. 369-370)

El desarrollo de las plantaciones se confió no solo a maestros y niños sino también a funcionarios de los Concejos Municipales y de Instrucción Popular. Se trataba de involucrar más actores e incorporarlos como colaboradores y guardianes de aquella celebración pública. El ministro de Instrucción Pública escribió una Circular N° 9867 en 1905, tal como se indicó en el compendio de leyes de aquella fecha.

Desde aquel inicio exitoso se creó la expectativa en el país, así en los años venideros se continuaría con lo promulgado vía legislativa, hasta que por Decreto N° 10576 del año 1909 se cambia la fecha de la Fiesta del árbol para el día 15 de mayo. De igual modo se mantiene el carácter nacional y la obligatoriedad en las escuelas, así como la colaboración de organismos estatales, privados, eclesiásticos con especial énfasis en lo militar.

El árbol no era el protagonista único, las lecciones de agricultura, el reconocimiento de las especies vegetales de la nación, la importancia de la reforestación y el valor de las frutas para el consumo, formaron parte del contenido programático de la *Fiesta del árbol*. En el gomecismo, se afianzó a través del currículo escolar, asignaturas como el canto escolar y elementos de la agricultura, las cuales permitían escenarios fértiles para dicha festividad. Aquella Venezuela agraria era la principal actividad económica antes de la era petrolera (año 1921).

Desde 1910 generaciones de niños y niñas interpretan el *Himno al árbol* (3). Esta pieza escrita por el maestro Alfredo Pietri, aún es recordada en instituciones educativas y páginas de textos escolares en la actualidad. Forma parte del repertorio de himnos escolares en Venezuela.

Para el año 1914 se advertirá un nuevo cambio en el día. Corresponderá para el 31 del mes de mayo el festejo, tal como lo indicaba la Resolución de 9 de mayo de 1914.

Las legislaciones y las revistas culturales de la época mostraron en sus páginas, notas y fotografías correspondientes al inicio y desarrollo de la fiesta. Narraron desde la norma y la asistencia a actos culturales la participación de maestros y niños.

Especialmente en *El Cojo Ilustrado* no se mostraban los puntos de vistas ni las experiencias de todos los actores. Solo las figuras públicas eran objeto de atención. El presidente, los ministros y destacados profesores, concentraron la fuerza de la palabra. De acuerdo a aquella sociedad patriarcal era aceptable que las niñas y las maestras asistentes solo fungieran como espectadoras.

En los próximos títulos se desarrollarán dos interrogantes. ¿Cómo se difundió la fiesta escolar? y ¿qué hacían las maestras en la “Fiesta del árbol”? Para ello se dispondrán de materiales hemerográficos y textos jurídicos del período 1905-1922 para el ejercicio hermenéutico.

### **La fiesta escolar en *El Cojo Ilustrado* y *Billiken***

La “Fiesta de árbol” tuvo un carácter cívico, puesto que no solo promovía valores de una ciudadanía responsable de los recursos naturales, sino que fomentaba el patriotismo a través de los cantos y la participación en eventos públicos. Además, de manera directa estuvo dirigida por exponentes del positivismo y, a través de las escuelas del país, procuró fomentar el espíritu de unidad y progreso. En consecuencia, el tránsito estuvo revestido de variantes y en la clara búsqueda del cumplimiento y repetición cada mes de mayo.

La festividad conformó un ritual en las instituciones educativas en orden a cuatro elementos: espacios, discursos, actores y registros. Los espacios revisten importancia por ser referentes públicos. Sea un lugar de visita o un nicho recreativo, resultan familiares para la ciudadanía.

De la misma forma, los discursos se fortalecieron de ideas progresistas. Los oradores eran funcionarios del gomecismo, por lo tanto, adoptaban lemas como una vía para el aseguramiento de seguidores. La palabra del poder se revestía de artilugios para captar la atención de los receptores y así ganar aplausos. Luego, por vía impresa, se leían los elogios de los mensajes presentados.

Asimismo, los actores constituyeron un punto medular. A través de convocatorias masivas, era posible garantizar la asistencia de niños y maestras. También, por vía legislativa, los funcionarios estaban obligados a colaborar.

Es necesario señalar la importancia de los registros realizados. Gracias a las revistas, era posible conservar el desarrollo de la “Fiesta del árbol”. Si bien, hay un respeto por la fecha indicada jurídicamente, se mantiene como un evento educativo de carácter nacional durante el gomecismo, así se evidencia en *El Cojo Ilustrado* y *Billiken*.

En *El Cojo Ilustrado* las notas relativas a eventos sociales eran publicadas en la sección de *Sueltos editoriales*. Así pues, breves textos de fiestas (religiosas, familiares y escolares) se señalaban por su relevancia cultural. En este sentido, la *Fiesta del árbol* representaba una ventana a las prácticas culturales de maestras, niños y funcionarios.

El escaso protagonismo de las maestras formó parte de una tradición. Considerando que solo se visibilizaba la mujer si era una figura cercana al poder político, entonces muchas pasaron al anonimato. Mas allá de leerse esto como un rasgo del sistema patriarcal, constituye una relación de dominio, también cultivada en las publicaciones de la época.

Así como la mujer era invisibilizada, también su rol en la enseñanza. Apenas se mostraba en imágenes fijas su trabajo. Especialmente los paseos y las fiestas escolares eran objeto de atención para los grabados y las fotografías. Constituían una referencia de organización y relaciones sociales. Por tanto, las señoritas o las señoras presentes en este tipo de eventos, aparecían en un medio impreso de importancia literaria y social del país, aun cuando conformaran un número más en un grupo.

A propósito de las fiestas escolares, las instituciones experimentaron algunos cambios. En primer término, se destacó el esfuerzo de algunas señoritas de la Escuela Normal de Mujeres (creada en el año 1893) en los exámenes. En segundo término, las familias acaudaladas se exhibían en la sociedad como colaboradores de la forja de maestras. En tercer término, a través de los *Sueltos editoriales* se describían los detalles de las veladas.

Antes de la aparición de la *Fiesta del árbol*, en la revista se mencionaban las celebraciones escolares como reseñas de las graduaciones en los colegios. Ya en el año 1905 se publicarán los poemas del primer certamen literario dedicados al árbol, dentro de las primeras páginas, además de una descripción de dicho certamen y la felicitación al ministro en *Sueltos editoriales*. Incluso, en el número del mes de julio, la fotografía de Avril congelará el momento en el cual niños y maestras plantaban un árbol en Cumaná.

La revista mostraba de manera frecuente, a través de grabados, actividades desarrolladas en el ámbito cultural del país. Curiosamente cuando aparecía algún médico, escritor o político; su nombre era identificado con detalle. Muchas señoritas y señoras, mostradas en grupos, permanecían en el anonimato. El peso de la información estaba en lo realizado, más allá de sus actores y, en el marco de las convenciones de la época, se privilegiaban solo las voces masculinas.

“Las mujeres apenas figuraban en los números de las revistas por sus poesías o talentos musicales. Se reservaba especial atención a la vida de mujeres casadas o las señoritas de la sociedad. Ellas, representaban la figura central de la familia en la crianza de los hombres” (Peña, 2021, p. 175)

Se exhibían grabados (4) de estudiantes y profesores de colegios y universidades del país acompañados de una nota titulada *Nuestros grabados* cuya ubicación era posterior a los sueltos. Bajo ese título aparecieron también grupos de señoritas de la Escuela Normal y niñas de los colegios nacionales, se contaba con información del contexto y significado. La firma del responsable no aparecía ni los nombres de las personas captadas. En este orden de ideas es comprensible la cantidad de maestras y niños como figurantes.

Llama la atención la presencia de las fotografías firmadas por Baralt en la *Fiesta del árbol*. De medianos tamaños mostraban al pie una identificación clara del nombre de la actividad realizada y el actor principal. Destacaban los ministros y sus acompañantes (miembros de la familia), también aparecieron registros de la asistencia masiva de las escuelas. Para ello, el fotógrafo se valió de nítidos planos en conjunto y planos generales, logrando así un acercamiento a detalles del vestuario y rostros. En ediciones anteriores, las señoritas Lismardo, Antonia Esteller y María Teresa Silva, rostros femeninos vinculados con la enseñanza, habían gozado del privilegio de ser publicados.

Las maestras presentes en fotografías de paseos a El Paraíso tenían como narrativa las actividades fuera del aula como lo era salir del recinto escolar, que buscaba afianzar conceptos. Por ejemplo, con la *Fiesta del árbol* se practicaban cantos, además de identificarse especies. Más allá del significado se apostaba por el sentido de la diversidad forestal del país. Si bien, la celebración formaba parte del repertorio de actividades programadas para el año escolar también promovía de manera directa la siembra.

Ahora bien, la asistencia al Circo Metropolitano era un espacio asociado a funciones cortas de cine. Su estructura era abierta, contenía palcos con claras separaciones y asientos. En años anteriores había servido para espectáculos taurinos. Luego se convertirá en una referencia para la recreación familiar. Tal como se ve en fotografías sirvió de promoción y consumo cultural para los escolares.

Por otra parte, la revista *Billiken* (5), de acuerdo con la revisión realizada por la autora, se encargó de publicar textos literarios sobre el árbol. Para el año 1920 publica a partir del mes de mayo a agosto una muestra de poesía, relato y cuento. El poema firmado por Rafael Guinad titulado *El árbol*, denota la intencionalidad de

convocar a las jóvenes generaciones a amar a los grandes guardianes. En julio aparece una historia *Rosa, clavel y azucena*, escrita por una mujer venezolana de presencia en la palestra pública. Su aporte resulta una mirada crítica a la protección de los padres en la familia, se interna en el cuidado sin asfixia, una metáfora para comprender a los otros.

Posteriormente en el mes de agosto, aparece el cuento *El arbolito* de Poza, el cual contiene imágenes de grandes ejemplares verdes (alamedas) y un pequeño manguito, en una historia de lucha por la supervivencia. Ante la inminente urbanización, las bellas alamedas fueron cortadas y con este acto se liberó el manguito. En suma, un escrito realista e intimista.

A través de *Billiken* los lectores se acercaron a producciones escritas no solo para la festividad sino para su permanencia. El mensaje se dirigía a la convivencia ciudadana en la vida diaria. Era claro que los consumidores no eran niños, más bien se trataba de personas con un nivel cultural elevado, quienes contaban con un grado de instrucción y cierta familiaridad con los eventos culturales y artísticos del momento. Fuera de su acceso, se sumaban los analfabetos, así como los no compradores. Si bien, el costo no era elevado (0,50 Bolívares), significaba un gasto para quienes entre sus prioridades estaba la adquisición de productos alimenticios.

*Billiken* a diferencia de *El Cojo Ilustrado* era más amigable estéticamente para el público consumidor. La tipografía era variada. El nombre de la revista se presentaba en itálicas, seguido de los datos de identificación, ilustraciones o pinturas acompañadas de los respectivos datos. Irrumpían de manera abundante los avisos publicitarios los cuales se dirigían al consumo femenino, masculino o al hogar. Parecía ser una constante las fotos de señoritas de la sociedad y sus bodas. Luego se creará una sección para niños con fotos angelicales. Tenían un peso las actividades realizadas en espacios culturales, así como las lecturas sobre cine.

La *Fiesta del árbol* fue publicada como un evento de corte educativo-cultural. En los textos, el énfasis estaba en la significación para el público receptor. Las imágenes hablaban de intervenciones intelectuales y de las cualidades de los grupos de niños. Quedaba clara la acción política en el marco del trabajo por la civilización y el progreso del país.

### **Las maestras en la *Fiesta del árbol* según las revistas**

En los números correspondientes al gomecismo (1908-1915) las escuelas de varones y de niñas, así como las escuelas mixtas existentes en el país, eran visibles a partir de la presencia de sus estudiantes en lugares públicos (calles, plazas y jardines). Las imágenes captadas correspondían a localidades caraqueñas, entre ellas: Capitolio, Puente de Hierro, Plaza de la República, Plaza Bolívar, El Calvario y El Paraíso. Ésta última, por ejemplo, contenía una importante riqueza de vegetación la cual resultó ser un atractivo para los paseos escolares. En sus calles desfilaron niños, niñas y maestras organizados en formaciones.

Antes de la llegada de Castro al poder, la Escuela Normal de Mujeres de Caracas había dado frutos (desde su creación en el año 1893), ya en el gomecismo las señoritas trabajaban como preceptoras o directoras de escuelas municipales, nacionales o privadas. Para 1910 podían regentar escuelas de primer grado de varones y escuelas mixtas. Las mujeres habían ganado espacios reservados en otros tiempos para hombres y se les confiaba la enseñanza de los niños y las niñas.

Para la *Fiesta del árbol* se invitaban a las escuelas nacionales y municipales al Circo Metropolitano para disfrutar de una función, así se aprecia en una de las imágenes del año 1911, Figura N° 1, en la cual se identifica la presencia de los ministros de Instrucción Pública, Fomento, Hacienda y Crédito Público, así como el Gobernador del Distrito Capital, acompañados por sus esposas e hijos en la tribuna central. En el primer palco se ubicaban las maestras con sus grupos. De vestidos negros con mangas largas, sombreros amplios y del mismo tono. Lucían su belleza y jovialidad en medio de la marea infantil, ellas eran ejemplos de prestancia femenina.

Por lo general, la asistencia del ministro de Instrucción Pública implicaba la pronunciación de un discurso antes de la actividad. Las palabras eran más que un recordatorio del significado, la apuesta a las nuevas generaciones de continuar en sintonía con la naturaleza en aquella Venezuela agraria.

Bajo la obligatoriedad en la participación de los niños y maestros en la festividad, quedaba claro que se trataba de un evento escolar de carácter nacional, tal como se especificaba en el *Código de Instrucción Pública*. Aun cuando no se indica la visita a espacios recreativos de la ciudad de Caracas, esto representó una oportunidad para niños y niñas de bajos recursos económicos para divertirse y compartir con sus pares.

¿Cuánto contribuyeron las maestras? Representa una amplia interrogante. Si bien, fueron reconocidas como las responsables de la civilización y el progreso del país, quedó fuera de su alcance la posibilidad de compartir cuánto significaba para ellas la presencia en los espacios públicos.

Apenas la mujer empezaba ser visibilizada como portadora de discursos públicos. En enero del año 1912, la señora Lucila de Pérez Díaz disertaba sobre la educación femenina. Un evento único, el cual honró a escritoras y elogió el intelecto de las mujeres venezolanas. Ella logró recoger algunas consideraciones desde el arraigo filosófico, materia exclusivamente masculina por mucho tiempo. Aunque no se internó en la identidad de las maestras, puso en la palestra la importancia de la cultura para la mujer. Una clave que apenas era comprendida por las mujeres con posibilidad de estudio y salida del país, gracias al estatus social. Lejos de los paralelismos con algunos roles con los hombres, demarca la necesidad de afianzamiento y desarrollo en la sociedad venezolana. *El Cojo Ilustrado* resumía este acto dentro de los siguientes términos “celebra este triunfo que habrá de ser como una epifanía de otros triunfos feministas en nuestra patria” (El triunfo de la intelectualidad femenina, 1912, p. 88) Un anuncio con poca presencia en la revista. Ya en el año 1915 dejará de circular y luego se verán los escritos de Lucila en *Billiken*.

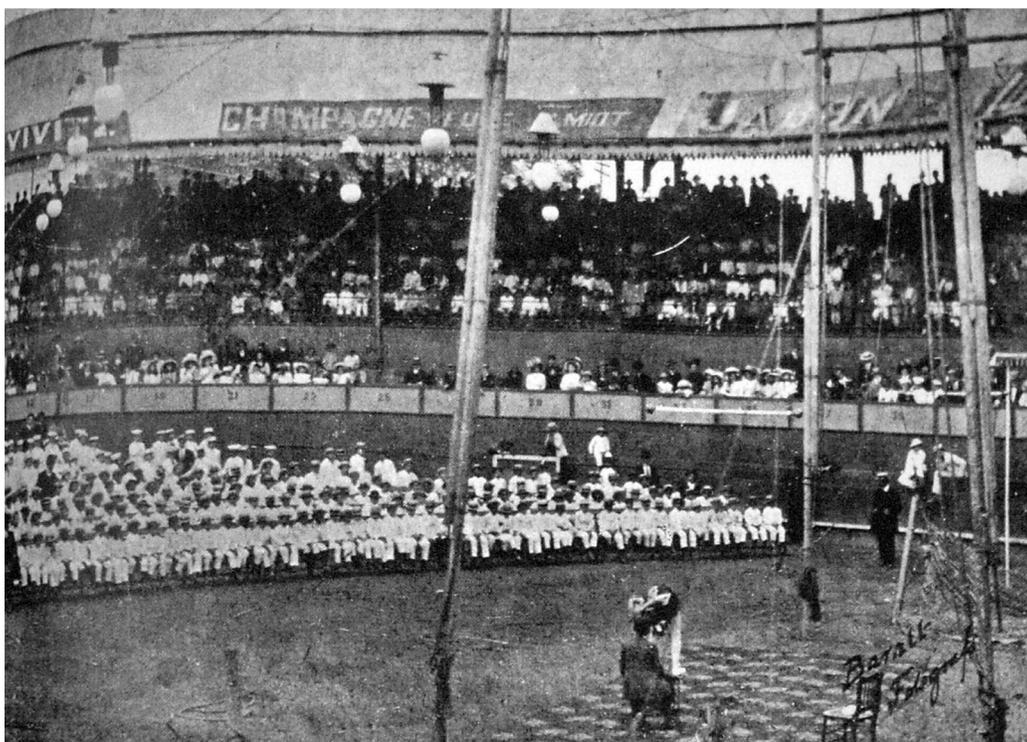
Sin voces femeninas en la tradición de los discursos, sería evidente continuar en el silencio o el sometimiento a formas de sumisión de la palabra. En la racionalidad epocal, la mujer servía de acompañante y prenda de escucha. Estas resonancias eran evidentes en las fiestas escolares. La maestra solo exhibiría una parte de su trabajo en las convocatorias públicas, se mantendría en los palcos acompañando a los grupos de niños mientras el foco de la actividad se dirigía a las autoridades. El poder impregnaba la festividad como una vía para garantizar la perpetuidad de las acciones de los más jóvenes y de quienes gozaban de la esfera del saber.

Es importante destacar un elemento de interés para la comprensión de la *Fiesta del árbol*: la función de cine. Por extraño que resulte, aquella concurrencia masiva de niños y maestras en Circo Metropolitano, funcionaba como un evento proclive de ser filmado. En *El Cojo Ilustrado* no hay un señalamiento directo de la afición de Gómez por las películas ni mucho menos se le asocia directamente a los actos públicos de la fiesta escolar. Este dato plantea un contexto más amplio para la interpretación. Una posible hipótesis puede ser la siguiente: el Ministro de Instrucción vio en el consumo de cine de Gómez, una potencial actividad para el reconocimiento del valor cultural. A través de la gran pantalla, era posible acercarse a otros avances y ver su posibilidad en esta tierra. Se identificó la posibilidad de réplica, repetición e imitación de otras culturas.

Si bien, en una sola fotografía de Baralt se recoge la presencia de un camarógrafo, se desconoce su alcance. Durante el gomecismo era costumbre registrar las actividades en distintos ámbitos del país reportadas por las autoridades públicas y como una forma de mostrar a otros las habilidades del mandatario para relacionarse (sea en un zoológico o la llegada a Caracas), una muestra de claros dispositivos de control y afianzamiento del poder. En los documentales disponibles en el país, se identifican imágenes donde se advierte el gusto de Gómez ante la presencia de una cámara. Ésta resultaba una invitada más a sus prácticas, brindó un punto de vista distante a los detractores. Ver **Fig. 1**.

*Billiken* publicó la *Fiesta del árbol* en junio del año 1922 con importantes detalles en cuanto a la participación de cada uno de los actores. El ministro de Instrucción Pública para la fecha era un médico, conocido como Dr. Rafael González Rincones (6) quien presidió en distintos espacios de Caracas (jardines del Capitolio Federal, corredores del Palacio Federal y Escuela Normal de Hombres) el discurso de la fiesta escolar enmarcado en el ideario gomecista de civilización y progreso.

Se debe agregar que las palabras del ministro representaban una lección para ser escuchada e interpretada por los niños y los maestros a la luz de las acciones posteriores. Gozaban de intelectualidad e ideología, un diálogo interesante con resonancias en las revistas de la época. Así pues, algunas interrogantes surgen de ello, ¿cómo calaba en las acciones diarias aquel evento? y ¿cómo veían los detractores del régimen aquella celebración?



**Fig. 1.** La fiesta del árbol. La función para los niños en el Circo Metropolitano. 15 de mayo de 1911.

**Fuente:** Imagen tomada de *El Cojo Ilustrado*, p. 301.

Las maestras acompañan a los niños y las niñas en la recepción de los discursos, se les ven en las imágenes atentas y luciendo los mejores vestidos para la ocasión. Más aun, se les reconoce en los textos la conducción de los grupos bajo el orden y la disciplina. En medio de una marea de pequeños vestidos blancos, aparecen ellas erguidas con la mirada fija en las formaciones.

Reunidas las escuelas en los espacios públicos, se aprecia una cantidad importante de niños alrededor del ministro. Asistencia, responsabilidad y escucha; conformaban los principales rasgos de acción de las maestras. Pareciera repetirse estos tres elementos en las imágenes tanto de *El Cojo Ilustrado* y *Billiken*.

## La legislación escolar y la festividad

La fiesta escolar del árbol fue motorizada gracias a la participación femenina. Confluyeron aspectos significativos vinculados con el alcance de la educación en el país. Primero, se reconoció la presencia de las maestras en la educación primaria a través de las escuelas mixtas, las escuelas para varones y las escuelas de niñas. Algunas contaban con la formación otras no. En ambos casos compartían la apuesta por alfabetizar a las nuevas generaciones.

Segundo, gracias a la Escuela Normal de Mujeres, se contaba con maestras para el país. Estaban familiarizadas con las fiestas escolares y la valoración de hombres ilustrados (bachilleres y médicos) como oradores de orden en sus graduaciones.

Tercero, las mujeres autorizadas por ley para abrir instituciones de enseñanza primaria elemental, contaban con los requisitos mínimos exigidos. Además de un certificado para enseñar, también gozaban de buenas condiciones de moralidad y salud física. Estos aspectos influyeron de manera importante en la *Fiesta del árbol*. Las maestras se comportaban conforme a los estereotipos de roles de género instaurados y compartidos por vía familiar y social. Diligentes, cuidadosas de sus imágenes (comportamientos y palabras) y respetuosas de las normas y las figuras públicas.

Cuarto, la asistencia y acompañamiento de las maestras, que al principio fue pasivo (meras espectadoras y consumidoras de espectáculos), fue fortaleciéndose por vía de la formación en la Escuela Normal a través de la incorporación de la asignatura Nociones de Agricultura y Práctica (año 1917). Los conocimientos adquiridos representan un caldo de cultivo para el trabajo con los niños y las niñas de las escuelas. Para esta misma fecha, también por la Escuela de Artes y Oficios para mujeres aprenderían Horticultura y Floricultura. Es importante recordar que algunas señoras y señoritas se dedicaban a la enseñanza particular de menores de catorce años a través de la fundación de propios establecimientos (año 1914) y para el año 1919 por vía del Decreto 13.148 podían recibir dinero siempre que garantizara la obtención del Certificado de Instrucción Primaria Elemental al presentar y aprobar el examen ante una delegación.

Quinto, desde la formación se familiariza a las futuras maestras con lo natural. Las excursiones (7), herborización y visitas a granjas, les permitían la transferencia de conocimientos, así como el reforzamiento de aprendizajes. Esto luego será replicado con los paseos escolares, particularmente en la *Fiesta del árbol* era apropiado.

Sexto, especialmente las Escuelas Normales de Mujeres trabajaban con jardines de infancia y maternales, además de primaria durante el gomecismo. Se atendió a la población infantil a través de las prácticas realizadas por señoras o señoritas cursantes. A través de *El Cojo Ilustrado* se conoció la amplia convocatoria a las escuelas primarias, pero no aparecen los más pequeños en lugares públicos. Representan una gran interrogante, ¿cuáles actividades vinculadas al ambiente fueron desarrolladas en espacios públicos?

Séptimo, la *Fiesta del árbol* apuntaba al fomento de valores y al cultivo de una tradición (siembra, plantación y cantos). La conciencia de conservación y protección por lo natural estaba implícita, no se explicita la opción desde el activismo ecológico por alguna de las vías posibles: literaria, musical o artística. Si bien, permitían transmitir a través de otros lenguajes el respeto por el ambiente, no constituyó un punto para la conformación de otras acciones (lucha y protesta). Esta posibilidad estaba más que negada antes de la conquista de los derechos civiles de la mujer.

## Consideraciones finales

La *Fiesta del árbol* obró en tres direcciones. La primera desde el fortalecimiento a través del currículo escolar y la formación de las maestras para enseñar sobre la vida vegetal. Segundo, permitió un acercamiento a las esferas del poder a través de convocatorias masivas a las escuelas. Por esa vía, se captó un público cautivo para la recepción de los lemas del gomecismo (unión y progreso). Los discursos alababan el régimen por su disposición a valorar la actividad agrícola. El cultivo y la significación para la vida económica y familiar fueron sentando las bases para una generación que crecía en medio de esta oferta, en un país con tierras fértiles. Se trataba de sostener el poderío de terratenientes con una obra de mano sensible al cuidado y protección por lo natural.

La *Fiesta del árbol*, captó en esencia, la disposición por continuar la práctica de la plantación en espacios públicos. Desde las evidencias hemerográficas, no hay una alusión directa a siembras masivas en zonas rurales promovidas por niños y maestras. Ya era una forma de vida aceptada y heredada por la vía familiar contar con mano de obra infantil para las haciendas. Ante esta realidad, era evidente la ausencia de niños en las escuelas en zonas del país.

Sin la presencia de las escuelas para la festividad, cualquier intencionalidad se diluía. Los esfuerzos de las Escuelas Normal de Hombres y Escuela Normal de Mujeres de Caracas contaban con algunos productos, entre ellos albergar en sus jardines a los niños y sus maestras. La presencia de esos espacios formativos, convalidaban el alcance y la impronta de una ciudadanía responsable.

La garantía de futuros ciudadanos conscientes de sus deberes en el país se garantizaba, a corto plazo, con la asistencia masiva de los niños, el direccionamiento de acciones educativas desde la voz de un ministro y el cumplimiento supervisado de las acciones de las maestras.

A largo plazo se identificó, al menos en diecisiete años de gestión y aplicación de un decreto, la visibilidad de actores (principales y figurantes) en cada fecha de celebración. Las revistas de la época no perdieron la oportunidad para destacar algunos aspectos, entre ellos el cultivo de una generación de espectadores de cine. Aquel consumo cultural tendría seguramente repercusiones en los encuentros familiares y las clases.

Por otro lado, el apoyo a los cantos escolares producidos por maestros del país representó un sitio de honor en la celebración. Aquella pieza musical fue ganando terreno como ritual. Sin su interpretación no se reverenciaba al árbol. Y ¿qué se proclamaba ese himno? La presencia divina en la naturaleza, la creencia religiosa y la mirada augusta a la vida vegetal.

A medida que la pieza servía de ejercicio y reverencia, se iría constituyendo en la memoria colectiva un punto para la reunión, diálogo con la realidad y reflexión. Cuánto se ha ganado con la siembra, la valía de los sembradores, las tierras cultivadas y el suelo fértil, son apenas algunas temáticas clave.

De las voces de las maestras, generaciones de venezolanos aprendieron la letra del himno. Mujeres de moralidad intachable y buenas costumbres, transmitían a los más pequeños el amor de Dios a través de la creación del árbol.

La pureza asociada con las señoritas maestras fue una característica admirada y reconocida por la sociedad, mientras que las señoras maestras representaron la encarnación de buenas costumbres y celosas custodias de la moralidad. Ambas, guiaron al bien común. ©

---

**Claritza Arlenet Peña Zerpa.** Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora asociada al Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la Universidad Católica Andrés Bello. Profesora de pregrado. Estudió Educación mención Ciencias Pedagógicas (UCAB), con Maestría en Educación Mención Gerencia Educativa (UPEL) y una Especialización en Dirección y Producción en Cine, Video y Televisión en la Universidad Politécnica de Cataluña.

---

## Notas

---

1. Reconocida como una revista de carácter literario y cultural de Venezuela, con una trayectoria importante desde el año 1892 hasta 1915. Ha sido estudiada como ventana de escritores latinoamericanos, cultivo de las efemérides patrias y aspectos de la figura femenina. Los ejemplares reposan en las bibliotecas del país.
2. Árbol nacional de Venezuela desde el año 1948.
3. Fue producto de un concurso público y de la experiencia de sus autores. Alfredo Pietri y Miguel Angel Granado fueron los responsables de la letra y música respectivamente. Ambos fueron maestros con trayectorias dilatadas. El lector interesado en escuchar este himno puede encontrar algunas versiones en YouTube. Esta pieza musical se reserva aún en la actualidad para el mes de mayo cuando se recuerda el *Día del árbol*.
4. Como técnica ha sido estudiada por algunos autores quienes coinciden en señalar el cuidadoso y nítido trabajo en las páginas de la revista, una muestra de profesionalismo y progreso. Se sugiere a los lectores revisar el ensayo de Julio Rosales: *El Cojo Ilustrado. Un misionero de cultura*.
5. Aparece en 1919. Identificada como una revista ilustrada, su director fue Lucas Manzano. Conjugó iconografías, pinturas, fotos y avisos publicitarios, así como breves textos firmados por intelectuales de la época. En las esquinas de las páginas no se advierte ninguna numeración. Además, vale destacar que en la Biblioteca Nacional se conservan los ejemplares y se pueden consultar.
6. Además de ser cercano a Juan Vicente Gómez, gozó de una carrera brillante y aportó algunas propuestas a la educación del país. Estudió fuera del país y estuvo encargado de proyectos de envergadura.
7. En uno de los grabados del año 1895 las señoritas de la Escuela Normal de Caracas aparecen en medio de árboles. El contacto con lo natural no era algo novedoso para la época. Formaba parte de una costumbre caraqueña los paseos por “El Calvario” y los jardines del paseo de “El Calvario”, así como los picnics a “El Encanto” o las visitas para los balnearios de “Macuto”. En el año 1912 se exhibirá en *El Cojo Ilustrado* una fotografía de uno de los paseos escolares a “El Paraíso”, por problemas de nitidez la autora de este texto no la reprodujo.

## Referencias bibliográficas

- Carias, Alehandro. (1905). El Árbol. *El Cojo Ilustrado*, p. 368.
- De Pérez Díaz, Lucila. (1920). Rosa, clavel y azucena. *Billiken*, p.30.
- El señor Doctor Rafael González Rincones. Ministro de Instrucción Pública, pronunciando su discurso ante las Escuelas reunidas en los jardines de Capitolio Federal de Caracas, Venezuela, en 1922 (1922). *Billiken*, p.sn.
- El triunfo de la intelectualidad femenina. (1912). *El Cojo Ilustrado*, p. 35.
- La fiesta del árbol. La función para los niños en el Circo Metropolitano. 15 de mayo de 1911. (1911). *El Cojo Ilustrado*, p. 301.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela. (1905). *Decreto N.º 9853 del 10 de abril de abril de 1905, por el cual se dispone celebrar la “Fiesta del Árbol”, el día 23 de mayo de cada año, en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XXVIII*. Caracas.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela. (1905). *Resolución N.º. 9866 del 22 de abril de 1905, referente a la celebración de la “Fiesta del Árbol” en el próximo 23 de mayo en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XXVIII*. Caracas.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela. (1905). *Circular No 9867 del ministro de Instrucción Pública, de 22 de abril de 1905, relativa a la “Fiesta del árbol”, en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XXVIII*. Caracas.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela. (1909). *Decreto N.º 10576 de 7 de mayo de 1909, por el cual se fija el día 15 de mayo para la celebración de la “Fiesta del Árbol”, en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XXXII*. Caracas.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela. (1914). *Resolución de 9 de mayo por la cual se designa el día 31 del citado mes para la celebración de la “Fiesta del Árbol”, en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XXXVII*. Caracas.
- Ministerio de Relaciones Interiores, Venezuela (1919). *Decreto 13.148 de 13 de septiembre de 1919, por el cual se crea un premio en dinero para las personas que enseñaren niños menores de 14 años, por su cuenta particular, en aquellos lugares de la República donde no existen actualmente Escuelas Primarias Públicas, en Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela Tomo XLII*. Caracas.
- Peña, Claritza. (2021). La señorita maestra y la ciencia en El Cojo Ilustrado (1892-1905), *Culturas: Debates y perspectivas en un mundo de cambio*, 15,173-191. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Culturas/article/view/11244>
- Pérez, Udón. (1905). El Árbol. *El Cojo Ilustrado*, p.367.
- Poza, M. (1920). El arbolito. *Billiken*, p.35.
- Rafael Guinad. (1920). El árbol, *Billiken*, p.24.
- Rosales, Julio. (1966). *El Cojo Ilustrado. Un misionero de cultura*. Universidad Central de Venezuela.
- Torres, L. (1905). La leyenda del árbol. *El Cojo Ilustrado*, pp. 369-370.

# La creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica

*The creativity of the actors of the teaching-learning process of Plastic Art*

**Dainier Avila Ramírez<sup>1</sup>**

davilalt88@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3666-8603>

Teléfono: +5354514987

**José Ignacio Reyes González<sup>2</sup>**

joserj@ult.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0003-2199-3227>

Teléfono de contacto: + 53 53626380

**Manuel Sánchez Rojas<sup>2</sup>**

msrojas@ult.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0002-5539-8920>

Teléfono de contacto: +5356254946

Investigación  
arbitrada



Universidad de Las Tunas

<sup>1</sup>Departamento de Arte

<sup>2</sup>Departamento de Marxismo-Leninismo e Historia

Provincia de Las Tunas

República de Cuba

Recepción/Received: 07/12/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 09/12/2022  
Aprobación/Approved: 13/01/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El trabajo aborda la necesidad de promover la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en la Educación Primaria. Para ello se realiza una fundamentación desde distintas ciencias, luego se desarrolla la caracterización que evidencia las limitaciones en la identificación y desarrollo de cualidades creativas. En su solución se elabora la concepción didáctica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria. La metodología se sustentó en el materialismo dialéctico, en tal sentido se emplearon métodos científicos como la sistematización teórica, la observación, la encuesta, la entrevista y la prueba pedagógica.

**Palabras clave:** concepción didáctica, creatividad, actores, proceso de enseñanza aprendizaje, Educación Plástica.

## Abstract

The work addresses the need to promote creativity of the actors in the teaching-learning process of Plastic Arts Education in Primary Education. For this purpose, a foundation is made from different sciences, then the characterization that evidences the limitations in the identification and development of creative qualities is developed. In its solution, the didactic conception of the creativity of the actors of the teaching-learning process of Plastic Education in the second cycle of Primary Education is elaborated. The methodology was based on dialectical materialism, in this sense, scientific methods were used, such as: theoretical systematization, observation, survey, interview and pedagogical test.

**Key words:** didactic conception, creativity, actors, teaching-learning process, Plastic Education.

## Introducción

---

La creatividad es una herramienta útil para el desarrollo integral de la personalidad. Es por ello que la Educación Primaria en Cuba promueve el desarrollo integral del escolar, en este caso desde las potencialidades de la Educación Plástica, como un contenido artístico, que se ha de desplegar desde un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, que incluye lo creativo, como una importante dimensión.

Educar desde la creatividad es una perspectiva que todo maestro debe asumir, ya que esta permite formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, imaginación y fantasía. Tanto el maestro como el escolar promueven un pensamiento divergente e innovador, se alistan para afrontar obstáculos y solucionar problemas que se les presentan en la vida escolar y cotidiana (Amado, 2020 y Mitjás, 2021).

De acuerdo con Cabrera (2017) y López (2019) la enseñanza de las artes visuales, el dibujo y la expresión plástica permiten el desarrollo emocional, expresivo y creativo del niño. Sin embargo, el tratamiento a la creatividad no siempre aparece reflejado en su enseñanza aprendizaje ya sea por la existencia de metodologías anticuadas o por carencias vinculadas al tratamiento didáctico de los maestros a cargo.

La escuela primaria cubana concibe la Educación Plástica y la Educación Musical desde la primera infancia hasta el sexto grado. Estas aspiraciones se respaldan desde la Constitución de la República de Cuba (2019) en su artículo 32 inciso (i) defiende la educación artística en la formación de los escolares, al plantear: “se fomenta y desarrolla la educación artística y literaria, la vocación para la creación, el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo” (p.4).

La Educación Plástica con la singularidad de sus contenidos, donde se incluyen la experimentación con diferentes materiales y técnicas en el proceso creativo, además de la apreciación artística y la innovación didáctica del maestro en su enseñanza contribuyen al desarrollo de cualidades creativas. En apoyo a lo anterior se asume lo planteado por Barba, Guzmán y Aroca (2019) cuando menciona que la creatividad no es una condición con la que se nace, y es a través de la práctica y la propia actividad del proceso creativo quien la desarrolla.

La observación sistemática de las clases y talleres de la asignatura Educación Plástica y el análisis crítico del proceso pedagógico en un diagnóstico fáctico, permitieron determinar las siguientes manifestaciones:

En el maestro se aprecia:

- Limitada preparación y autoperparación artística y didáctica para promover la creatividad de los escolares.
- Limitaciones para el despliegue de una metodología variada y creativa que aproveche las potencialidades de los contenidos de Educación Plástica para alcanzar las metas instructivas y educativas del nivel.

En los escolares se revela la:

- Tendencia a reproducir el mismo diseño que hacen otros miembros del grupo.
- Limitada originalidad en el diseño y ejecución en la creación las obras plásticas.
- No siempre encuentran soluciones ante los problemas en el proceso de creación plástica.
- Insuficiente utilización de lo aprendido sobre obras artísticas estudiadas en otras asignaturas para realizar sus creaciones artísticas.

Estas manifestaciones demuestran que existe una contradicción entre las exigencias del Modelo de la Educación Primaria caracterizado por la formación integral del escolar, la formación de cualidades creativas desde la Educación Plástica y el insuficiente desarrollo de la creatividad de los escolares, dadas por las limitaciones en la dirección del maestro de Educación Plástica.

Los estudios de creatividad están marcados por un fuerte contenido psicológico. Para ello, se alude al carácter personalógico de la creatividad desde un enfoque integral y se delimitan las relaciones con la subjetividad (Mitjans, 2007, 2021). En esta dirección se aluden cualidades creativas como la flexibilidad, la originalidad y la independencia, la utilización de la metacognición para promover un aprendizaje que fomente el crecimiento formativo y personal (Mongeotti, 2009; Lorenzo 2016 y Caeiro-Rodríguez 2018).

Desde la Pedagogía y la Didáctica Martínez (2003, 2009) profundizó en los contenidos problémicos, los métodos para enseñar y aprender desde el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria a partir de diferentes asignaturas. Castro y Morales (2015) dan importancia a los ambientes escolares que favorecen el aprendizaje creativo, mientras López (2019) centra su atención en el dibujo como elemento de la creatividad y expresión plástica, así como la preparación del maestro para impartir la Educación Plástica.

Desde la propia Educación Plástica, Cabrera (2017) aborda los principios didácticos para la enseñanza de la asignatura y hace énfasis en los métodos favorecedores de la creatividad y la importancia de la apreciación. Desde esta misma lógica, Perdomo (2007), Uralde (2008), y Angueira (2020) abordan el papel de la creatividad desde las imágenes visuales, la imaginación y la utilización de modelos gráficos, el juego y el desarrollo estético del niño.

Una vez consultadas varias investigaciones, el autor reconoce que se realizaron precisiones didácticas que develan indicaciones para trabajar determinados contenidos y su metodología, no obstante, el tratamiento didáctico de la creatividad en la Educación Plástica se ha visto fragmentado con acciones que describen algunas peculiaridades de los maestros y los escolares de manera aislada. Esto deja ver la clara necesidad de argumentar en la Didáctica de la Educación Plástica las cualidades creativas de los maestros que enseñan la Educación Plástica y los escolares que aprenden a aprender esta materia.

Las manifestaciones detectadas y el análisis de la literatura realizado permiten justificar la necesidad de resolver el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir a la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria? Lo antes descrito da lugar a la presente investigación, la cual tiene como objetivo: Modelar una concepción didáctica para el tratamiento didáctico de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

## **Fundamentos teóricos de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica**

Muchos autores reconocen la creatividad como un recurso valioso que incide en distintos ámbitos de la experiencia y el bienestar en la educación. La creatividad se asocia a la producción de algo nuevo, contribuye a la búsqueda de soluciones a problemáticas de la vida, incidiendo de manera positiva en la formación integral de la personalidad, desde una mirada psicológica hasta un acercamiento a la creación artística (Vigotsky, 1987; Gardner, 2012; Sáez, 2020 y Mitjans, 2021).

Los fundamentos teóricos de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica en la Educación Primaria provienen de la Filosofía, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, la Didáctica y la Didáctica de la Educación Plástica. El análisis desde estas ciencias posibilita entender los procesos y asumir una posición teórica respecto a dicho contenido.

La Educación Plástica no pretende formar en el escolar un artista, pero si adiestrarlo en ciertas habilidades que facilitan el desarrollo de la creación y apreciación plástica, la sensibilidad estética, el amor a su historia y su cultura. Esta idea encuentra su fundamento en la Filosofía, en la medida que reconoce lo planteado por Marx, (1971), cuando menciona que el hombre es un ser social históricamente condicionado, producto del desarrollo de la propia cultura que el mismo crea, el hombre que enseña, al mismo tiempo aprende de los demás. El maestro de Educación Plástica que promueve su innovación didáctica en su enseñanza también desarrolla sus cualidades creativas a la vez desarrolla la de los escolares.

Se asume como fundamentos de la Filosofía de la Educación, el fin de educar desde, durante y para la vida (Martí, 1975 y Artega, 2020). Tesis que explica la visión teleológica de la educación, donde los conocimientos, habilidades y valores son adquiridos en todo momento, aprovechado lo vivencial, lo utilitario y aplicativo. Además demanda que los maestros se mantengan en una constante superación ya que la sociedad y la cultura están en constante cambio

Lo anterior connota la importancia de la actividad práctica, la interacción de los hombres con los objetos, la naturaleza y la sociedad, el principio de aprender haciendo, que se da desde el proceso creativo de la Educación Plástica. En este proceso desempeña una importante función la creatividad, pues los sujetos van añadiendo nuevos conocimientos a la luz de la experiencia cultural acumulada.

La creatividad tiene sus fundamentos en una dimensión antropológica, pues el hombre y la mujer como centros del acervo cultural sienten la necesidad de crear, de producir ideas e instrumentos nuevos para satisfacer necesidades materiales y espirituales. Pues, ese hombre desprovisto de todo, desarrolla su ingenio, innova, encuentra alternativas, busca soluciones a sus problemas y transforma la realidad para su bienestar y desarrollo. A la vez que idealiza y materializa sus creaciones va construyendo su propia cultura, se deviene en conocimientos, métodos y técnicas que son transmitidas de generación en generación. (Basail, 2005 e Infantino, 2019).

Los fundamentos sociológicos están dados en la medida que comprendo que el desarrollo de los sujetos se da bajo la influencia de la educación, vista esta como una unidad dialéctica entre la objetivación (materialización) y subjetivación (asimilación) de los contenidos, habilidades y valores (Blanco, 2014 y Delgado y Jacob, 2019). La educación como fenómeno social se explica desde las relaciones del sujeto y la sociedad, y como incide la sociedad en sujeto, en ese intercambio dialéctico se condicionan, conocimientos y habilidades que promueven la creatividad.

Es la sociedad es quién demanda de las reformas en la educación, la misma requiere de sujetos creativos, innovadores, capaces de resolver problemas y que sepan transformar el entorno desde su realidad (Matas, 2019). En la contribución a la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica se considera se le da gran importancia a los procesos de socialización e individualización (Pascagaza y Estrada, 2020), la producción de nuevas ideas no solo individuales, sino también del grupo, en estrecha interacción con los agentes y agencias socializadoras de la comunidad (Mendoza y Ebebral, 2018), propiciando un aprendizaje creativo vivencial.

Los fundamentos psicológicos son aplicables desde el momento que entendemos que el aprendizaje y la creatividad se dan en los sujetos, de una manera única e irreplicable, en el cual los sujetos se apropian de los conocimientos a luz de la experiencia histórica cultural acumulada (Vygotsky, 1987). El acto creativo constituye una potencialidad en la solución de situaciones problemáticas, ayuda a encontrar nuevas formas de satisfacer necesidades materiales y espirituales, además aumenta nuestra autoestima y sentido de competencia (García, 2021 y Mitjás, 2021).

Se coincide con las ideas ofrecidas por Mitjás (2021) respecto a la creatividad cuando la describe como un proceso complejo de la subjetividad humana, que puede darse en el orden individual y social, y que esta se expresa en la producción de "algo" que es considerado "nuevo" y "valioso" en un determinado campo de la acción humana. La autora apunta su mirada a la subjetividad, ya que la creatividad está determinada por condiciones culturales, históricas, ambientales, económicas, que se pueden dar en el orden individual o social. Destaca que el valor de la novedad es relativo, y sus límites son imprecisos, ya que lo determina el contexto, las personas, el momento o el lugar.

Se sume la escuela histórico-cultural y los principales aportes a la formación de la personalidad que son aplicables en el desarrollo de cualidades creativas de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica a partir de las funciones que desempeñan en estrecha relación con la sociedad y la cultura. Además, asumo el enfoque integral de la creatividad de Mitjás (1995, 2021) que parte de lo personalógico con énfasis en a lo subjetivo, une lo pedagógico y didáctico en un enfoque histórico-cultural en su resultado.

Desde los fundamentos pedagógicos y didácticos se asume el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, muy ligado a los análisis de que, el maestro ha de actuar como guía en el proceso de desarrollo de los escolares en la medida del cumplimiento de sus funciones, que según (Blanco 2001), este ha de garantizar un adecuado tratamiento docente-metodológico, desde la planificación, ejecución y control, además apunta la importancia de las funciones de la orientación y la investigación. Para así propiciar el tránsito gradual de desarrollo desde niveles inferiores a superiores; o sea, el trabajo con la zona desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, a partir de situaciones de aprendizaje basadas en problemas significativos con niveles de aprendizaje razonables. (Vigotsky, 1987 y Perdomo, 2007).

Otro principio que se asume es el de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, al ponderar el papel rector que tienen los intereses, motivaciones y satisfacciones que muestran los escolares ante el aprendizaje, lo que implica la existencia de importantes componentes psicológicos que deben ser tomados en cuenta. El escolar presta atención ante las actividades donde expresa sus sentimientos, emociones, en el sentido personal, puede convertirse en vivencia afectiva y tiene la posibilidad de convertirse en centro de su atención. (Vigotsky, 1987; Álvarez, 1997; Perdomo, 2007 y Mitjás, 2021).

La perspectiva sobre el aprendizaje va en consonancia con la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador de que definió Castellanos, (2018, p. 31), como un proceso que, "... garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando su auto perfeccionamiento, autonomía, autodeterminación en conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social". La concepción desarrolladora define las dimensiones del aprendizaje desarrollador: la activación y regulación de una actividad intelectual (productivo-creadora-metacognitiva), la significatividad en el aprendizaje y la necesidad de una motivación intrínseca, para lo cual se necesita de la experiencia y creatividad personal del docente (Castellanos, 2018).

Desde los fundamentos didácticos comprendo que, enseñar y aprender, son tareas orientadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos, habilidades y valores, donde la comunicación y la actividad desempeñan un papel importante (Álvarez, 1997 y Reyes, 2018). En especial se requiere de la labor activa del maestro y el escolar en la donde se han de combinar estratégicamente los conocimientos de diferentes asignaturas y un estrecho vínculo de la escuela con la vida.

Respecto a la denominación de actores que se asume, es válido destacar que los actores son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso los de la Educación Plástica. Varios autores contemporáneos así le denominan en sus investigaciones, tal es el caso de Sánchez, (2019), le denomina actores a los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica, en el cual asume a los docentes, adolescente y el grupo. Además, Villón, Farez, y Valverde, (2019), desde el modelo en el aprendizaje dialógico que ofrecen, no sólo conciben al maestro y al estudiante como actores, sino que también reconocen a la familia y otros voluntariados como agentes externos que contribuyen en dicho proceso.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta la importancia que tiene el medio social, la comunicación y la actividad, el autor asume como actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica, al maestro de Educación Plástica, a los escolares, al grupo, la familia y los agentes culturales de la comunidad como el instructor de arte, el promotor cultural, el artesano y el artista.

Se defiende el desarrollo de cualidades creativas en los actores antes considerados. Cualidades que desde las Pruebas de Pensamiento Creativo (TTCT) de Torrance, (1971), y que las toma en cuenta como indicadores: la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Perdomo, (2007) describe rasgos de la creatividad en los escolares como son el desarrollo del pensamiento productivo, independencia, la comunicación y fluidez. En tanto Torres, (2019) relaciona cualidades como; la innovación, la perseverancia y la lógica, cualidades que asumo como parte de la sistematización que realizo, con el objetivo de esclarecer las cualidades creativas de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica.

Los maestros que utilizan una metodología variada son identificados como, creativos, pero se necesita la argumentación didáctica de las cualidades creativas, aprovechando la singularidad de los contenidos de la Educación Plástica desde todas las funciones que desempeña en interacción con otros agentes culturales de la comunidad. Al comprender que estos elementos constituyen la carencia teórica, procedí a corroborar el tratamiento didáctico de la creatividad de los maestros y los escolares desde la caracterización de la creatividad en los actores.

## **Caracterización de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo del Seminternado Frank País García**

Para conocer el estado real del problema se realiza una caracterización de la creatividad de ocho maestros que imparten la Educación Plástica y dos grupos de escolares, uno de quinto y otro de sexto grados, para un total 48, pertenecientes al segundo ciclo en el Seminternado Frank País García del municipio Jesús Menéndez, Las Tunas. En este sentido se realizó la observación a las actividades docentes, encuestas, entrevistas, revisión de planes de clases y documentos docentes metodológicos y la aplicación de una prueba pedagógica inicial.

Entre los objetivos del programa de Educación Plástica vigente, la creatividad está de manera implícita, en cambio es insuficientemente argumentada en las orientaciones metodológicas a partir del carácter sistémico, donde aproveche las peculiaridades de los contenidos plásticos para desarrollar las cualidades creativas en los actores. Además, son limitadas las actividades y procedimientos donde los escolares se enfrenten a situaciones polémicas que les permitan reformular hipótesis y buscar soluciones que le luego le servirán para la vida social.

Los maestros utilizan los mismos métodos, fuentes y formas tradicionales, sin considerar, en la mayoría de los casos, su estructura y complejidad lo que evidencia problemas de originalidad y flexibilidad. Pocas veces elaboran sus propios medios, desaprovechando la oportunidad de poner en práctica los principios del diseño, los elementos del lenguaje visual y la novedad técnica que brinda la creación plástica. Rara vez llevan las obras de los artistas locales o trasladan los escolares a los espacios de exposición para propiciar la interacción con las obras y su apreciación lo que demuestra insuficiente preparación para aprovechar las peculiaridades de los contenidos plásticos para promover la creatividad de los escolares

En los maestros se revela que existe una limitada preparación sobre la identificación y desarrollo de cualidades creativas desde la asignatura. La encuesta a los maestros reveló que el 66 % identifican como rasgos y cualidades de la creatividad, la originalidad, la innovación, la flexibilidad, además de la sensibilidad estética y la imaginación, mientras el 100 % reconoce la importancia de fomentar la independencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La encuesta a los escolares refiere que, el 68%, se consideran ser escolares creativos, en la medida que participen en concursos y realizan trabajos de creación plástica. En tanto, el 100% de los escolares confirma que la Educación Plástica y la Educación Musical son las asignaturas que más le permite fomentar la creatividad, seguido de la Educación Laboral y la Lengua Española. El 84% de los escolares valoran las clases como interesantes, un ocho por ciento de agotadoras y un cuatro por ciento destaca que son aburridas, y el momento de la clase que más les gusta es creación del trabajo. Además, no todos los escolares realizan sus ejercicios de manera independiente, refieren solicitar ayuda de otros compañeros de grupo, y en otras ocasiones al maestro.

La prueba pedagógica inicial reveló que sólo el 34.78% se ubican en un nivel alto, en tanto son capaces de conocer y aplicar los principios del diseño, combinar creativamente los elementos del lenguaje visual, son originales y flexibles con el uso de la técnica y en sus diseños se revela la fantasía. En tanto el 39.13 % están en el nivel medio, mientras el resto se ubican en un nivel bajo, pues no aplican los principios del diseño, desaprovechan el uso de los elementos del lenguaje plástico y sus diseños carecen de originalidad y fantasía.

La caracterización reveló la limitada preparación en función de la identificación y desarrollo de cualidades creativas de los maestros y escolares para aprovechar las peculiaridades de los contenidos plásticos afectando la creatividad de los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo

de la Educación Primaria. Lo antes descrito justifica la necesidad de modelar una concepción didáctica para el tratamiento didáctico de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

## **Concepción didáctica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria.**

Para los propósitos de esta investigación se asume la concepción didáctica aportada por Reyes (2020), quien plantea que, esta parte de una idea central y funciona como idea a defender, que guía todo el proceso de la investigación, la misma revela un nivel de esencialidad que hay que argumentar, por lo que se desglosa en ideas más particulares subordinadas a la idea central para favorecer la profundización en las categorías centrales de la concepción y advierte nuevas relaciones didácticas que ayudan a sustentar desde lo teórico la mirada para solucionar el problema científico.

Por tanto, la concepción didáctica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Educación Primaria constituye un sistema de ideas que parte de una idea esencial que permite representar el aprovechamiento de las peculiaridades de los contenidos plásticos, precisar las cualidades creativas en los maestros de Educación Plástica y los escolares a partir de las funciones que desempeñan en estrecha relación con los demás actores comunitarios, en un contexto de interacción y aprendizaje que promueve la apreciación y la creación artística para alcanzar la formación integral del escolar que se desea en este nivel educativo.

La valoración crítica y el análisis de los resultados científicos de varias investigaciones entre las que se destacan: libros, tesis doctorales, ponencias y artículos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica constituyen postulados orientadores sobre la base de una plataforma teórica, síntesis de la sistematización y generalización realizada. Ello permitió establecer las nuevas relaciones a partir de las principales ideas de la concepción didáctica de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de Educación Plástica en segundo ciclo de la Educación Primaria. En relación con lo anterior asumo como premisas teóricas de la concepción:

- El enfoque histórico-cultural de Vygotsky y sus seguidores, que integra la actividad transformadora como expresión creativa de la socialización e individualización de los maestros, los escolares y el grupo, en interacción con los demás actores culturales de la comunidad, que busca lograr alcanzar una nueva Zona de Desarrollo Próximo que parte del diagnóstico para atender las necesidades y potencialidades de los escolares para así propiciar el tránsito gradual por las diferentes zonas de desarrollo.
- Los principios de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, muy ligado a principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que desde proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica pondera el papel rector que tienen los intereses, motivaciones y satisfacciones que muestran los escolares ante el contenido y su tratamiento didáctico donde existen importantes componentes psicológicos que deben ser tomados en cuenta. El desarrollo de actividades donde el escolar exprese sus sentimientos, emociones, en el sentido personal pueda convertirse en vivencia afectiva y tiene la posibilidad de convertirse en centro de su atención para sí incorporar conocimientos, habilidades y valores.
- La creatividad como herramienta para la educación y la formación integral de la personalidad. Donde la innovación didáctica del maestro y de los otros actores propician el desarrollo de cualidades creativas como la flexibilidad, la originalidad, la fluidez, la independencia, la imaginación, la fantasía y la sensibilidad estética, no sólo los escolares que aprenden a aprender, sino también para el maestro en el desempeño de todas sus funciones.

Para llegar a la esencia del fenómeno tuve en cuenta que las peculiaridades del contenido plástico, desde su componente práctico del proceso creativo en la experimentación con técnicas como la impresión, el grabado, la pintura con tempera y acuarela, el dibujo con crayolas y lápices de colores, el collage entre otras además de la apreciación, contribuyen a la formación individual de cualidades creativas en los actores. El maestro debe

aprovechar esta potencialidad para enseñar de forma creativa y los escolares así aprender a aprender Educación Plástica en un contexto de interacción y aprendizaje con los demás actores contemplados. En este sentido es necesario precisar las cualidades creativas de los actores y su argumentación didáctica en sus diferentes funciones para así profundizar en las acciones que deben desarrollarse y así establecer los indicadores para su tratamiento didáctico.

Las premisas declaradas, unidas a los argumentos expuestos anteriormente, condujeron a la determinación de la esencia de la contradicción, que se genera entre: las cualidades creativas de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica y las peculiaridades de los contenidos plásticos. El fomento de la creatividad supone argumentar desde la didáctica de la Educación Plástica las diferentes cualidades creativas de sus actores desde las funciones que cumple. Para ello se debe identificar qué cualidades creativas se propician y cómo está presente en cada componente del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica para garantizar la calidad de la clase de esta materia.

La concepción didáctica que se propone fue conformada a partir de una idea principal, que es: la creatividad de los actores (maestro de Educación Plástica y escolares) desde la significación de sus cualidades creativas el ejercicio de sus funciones, aprovechando las peculiaridades del contenido plástico, la que se nutre con los argumentos de tres ideas subordinadas a ella: las cualidades creativas del maestro en el desempeño de todas sus funciones, las cualidades creativas de los escolares desde los procesos de creación y apreciación plástica, y la tercera idea: la creatividad de los otros actores culturales de la comunidad, instructores de arte, promotores culturales, artistas y artesanos. La intención está en precisar y argumentar las cualidades creativas de los maestros y los escolares en el ejercicio de sus funciones aprovechando las potencialidades del vínculo con los actores culturales de la comunidad.

### **Las cualidades creativas del maestro de Educación Plástica en el desempeño de las funciones docente–metodológica, orientación educativa e investigación**

La primera idea de la concepción se refiere a las cualidades creativas del maestro en el desempeño de todas sus funciones. La relación que se establece entre los contenidos plásticos y la creatividad, permitió develar los indicadores para fomentar la creatividad del maestro al planificar, ejecutar y controlar, pero además al orientar e investigar.

- a. La planificación es el momento que el maestro sueña, proyecta y modela sus clases o actividades, para ello resulta necesario desarrollar su creatividad, en el cual se despliegan un grupo cualidades creativas, que a continuación se argumentan. Es importante destacar que para planificar es necesario partir del diagnóstico integral de los escolares y el grupo y que el maestro tiene que estar en constante actualización. La planificación requiere por parte del maestro de un análisis de la determinación, derivación y formulación de los objetivos, la selección y secuenciación del contenido plástico, la motivación, los materiales, los medios y métodos a emplear, así como la precisión de las tareas docentes y el sistema evaluativo, donde no debe dejar a un lado la interacción con los agentes y agencias de la comunidad.

Desde la planificación el maestro promueve su imaginación y la fantasía, sí, la fantasía, el maestro también ha de tener fantasía, desde que piensa en la motivación. Cuando crea el medio de enseñanza aprendizaje, personajes animados fantásticos, animales y títeres. El maestro desarrolla la capacidad de anticiparse a lo que sucederá cuando exponga un nuevo contenido, diseña la motivación y las tareas didácticas.

El maestro debe ser flexible al derivar, determinar y formular los objetivos formativos. En muchas ocasiones hay que negociar los objetivos en dependencia del contexto y las características del grupo. La flexibilidad se aprecia cuando los contenidos planificados tienen un carácter interdisciplinar, por ejemplo, en el tratamiento al contenido de las líneas, la perspectiva y el dibujo se une con los de geometría o matemáticas, o cuando habla de la luz y el color y se incorporan saberes que están en los contenidos de ciencias naturales.

La originalidad, cuando planifica las actividades con un sello propio, el maestro dosifica y secuencia los contenidos de forma tal que coincida con fechas y efemérides. Los contenidos son ajustados a las necesidades reales y objetivas de los escolares, también cuando es capaz de anticiparse y llevar materiales y técnicas novedosas a la demostración. El maestro es original cuando es capaz de integrar lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en los objetivos formativos, lo que implica una adecuada planificación acorde con los contenidos y las características del grupo. Esta originalidad del maestro la mayor de las veces va entrelazada con la flexibilidad, una condiciona a la otra, la mayoría de las veces con el fin de ganar la empatía con los escolares y el grupo, e incluso con la familia, por lo que el maestro anticiparse desde la planificación. En la medida que el maestro muestre originalidad en su clase desarrolla esta cualidad también en sus escolares.

Desde la planificación el original y flexible cuando utiliza fuentes no tradicionales, como datos de internet, software educativo, aplicaciones de teléfonos móviles, además usa medios audiovisuales como videos y diapositivas. Desde la planificación ha de propiciar los espacios de comunicación, socialización y expresión creadora, como exposiciones, concursos y festivales.

El maestro revela las cualidades de originalidad, flexibilidad e imaginación desde las formas de organización del aula, de tal manera que no siempre sea de igual forma, esta debe ajustarse al contenido y al contexto. Algunas veces la organización de las mesas y sillas del aula o el espacio, esta puede tener forma de herradura, de cuadrado, círculo o en equipos dispersos e incluso puede asociarse al propio contenido ya que en estos grados se introducen los principios del diseño. Una vez más está presente la originalidad y flexibilidad del maestro.

Al diseñar la clase el maestro debe tener fluidez para planificar interrogantes, situaciones problemáticas, que permitan al escolar reflexionar, plantarse nuevas vías de solución, otras vías para lograr los mismos o mejores resultados de la técnica, desde el uso de las técnicas mixtas o la experimentación con nuevos materiales reciclables.

Al concebir las formas de evaluación se promueve la flexibilidad y la originalidad, el maestro a de proponer formas innovadoras de evaluar, desde exposiciones y apreciaciones colectivas, donde el escolar sea el protagonista y el maestro funcione como guía del momento.

- b. La ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica tiene sus particularidades y exigencias. Durante la planificación se argumentaron aspectos de la creatividad del maestro para garantizar la calidad de la clase de Educación Plástica, sin embargo, entre la planificación y la ejecución, existe una zona de no coincidencia que también revela la necesidad de la creatividad del maestro. No siempre todo lo que se planifica, se puede cumplir de forma esquemática, pues entre el proceso, el maestro y los escolares, existe una gran carga de subjetividad, el maestro debe ser capaz de decidir, tomar decisiones, cambiar de método e incluso ajustarse a una situación del contexto dada durante la ejecución de la clase.

Durante la ejecución el maestro como sujeto que enseña y aprende también le corresponde dirigir el proceso sin restar protagonismo a los escolares lo que requiere de su flexibilidad. Este se apoya en lo planificado y en la experiencia pedagógica vivencial que adquiere en la práctica para lograr llegar a cada uno de sus escolares de forma diferenciada, logrando un aprendizaje significativo que conecte la utilidad de los contenidos plásticos y la solución de problemas de la vida cotidiana.

Durante la ejecución el maestro desarrolla su flexibilidad, ser tolerante, escuchar la diversidad de opiniones y criterios, cambiar lo preconcebido por lo enriquecedor de la circunstancia y las experiencias mostrada por el grupo. El proceso de ejecución también requiere de la originalidad del maestro al impartir los contenidos, siempre mostrando ejemplos de lo conocido a lo desconocido, despertando la curiosidad y la motivación.

El maestro es flexible y original al emplear varios métodos que propicien la aprensión de los conocimientos de la materia y a la vez contribuyan a la formación de valores. Este debe propiciar el intercambio con las agencias y agentes y la obra de arte, desde visitas a museos, galerías, lugares de interés histórico y artístico o por sus bellezas naturales. Además, acerca a los escolares a lo enriquecedor del proceso creativo,

toma muy en cuenta los factores ambientales, se ajusta la duración de la clase, y ofrece un clima psicológico que propicia el esparcimiento.

La flexibilidad y la originalidad se entrelazan cuando el maestro une sabiamente lo cognitivo y lo afectivo en la apreciación, aquí se encausen emociones, sentimientos, aspiraciones y vivencias, que luego, desde la creación plástica tomen un carácter personalógico. El maestro debe lograr que el aprendizaje tome como punto de partida las experiencias, vivencias, es por ello que debe dejar el protagonismo a los escolares, para así conocer mejor sus motivaciones e intereses, actualizando a cada instante su diagnóstico integral.

Desde el aseguramiento del nivel de partida y la motivación el maestro promueve la fluidez e independencia cuando logra ofrecer varias ideas, interrogantes y situaciones problemáticas para establecer un vínculo de lo vivencial con el nuevo contenido. El maestro debe mostrar soluciones a ante la carencia de materiales, utiliza de forma óptima las nuevas tecnologías, dominar el contenido y lo enseñarlo de forma amena y divertida.

La imaginación y la fantasía del maestro se promueven desde el uso certero de diferentes métodos visuales y audiovisuales, comparte imágenes subreales en diferentes soportes para así poblar la mente de ideas en sus escolares. En cambio, el maestro nunca debe hacerle el dibujo ni intervenir en su diseño implantando sus ideas, puede hacer demostraciones en otro soporte.

La sensibilidad estética se promueve en el maestro y el escolar al mostrar respeto y admiración ante sus creaciones, las obras locales, nacionales y universales. El maestro debe aprovechar las potencialidades de la literatura infantil, utilizar cuentos, adivinanzas, trabalenguas, incluso la dramatización y la improvisación de historias, en tanto se favorece la imaginación y la fantasía.

La fluidez y flexibilidad se desarrollan desde la interdisciplinariedad en el análisis y la apreciación de obras plásticas. Cuando el maestro ofrece los datos del autor y la obra, el país de origen se ha de relacionar con la geografía, la época y el contexto histórico que condicionó su creación con la historia, las formas y figuras guardan relación con la geometría y matemáticas, el nombre de la técnica con el idioma, por solo citar ejemplos.

La independencia y flexibilidad del maestro se revelan al conducir los diferentes niveles de ayuda desde el tratamiento a las diferencias individuales y la atención a la diversidad, para ello debe utilizar las parejas de equilibrio, la colaboración en equipos y el trabajo independiente, de esta manera hacer transitar a los escolares de la dependencia a la independencia.

- c. El control: actividad y función didáctica que el maestro despliega durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que no está separada de las dos primeras. Por eso, en la argumentación de las funciones de la planificación y la ejecución hice referencia a ella, en cambio en la siguiente reflexión teórica apunto otros elementos ayudan a comprender esta concepción.

Es importante destacar que el maestro de Educación Plástica evalúa en el escolar su actitud ante la creación y la apreciación, la sensibilidad estética, ya que la no se pretende formar en el escolar un artista, sino adiestralo en diferentes estrategias y habilidades creativas que le sirvan desde, durante y para la vida.

Además, el maestro debe ser capaz de realizar la autovaloración de lo que planifica y luego de lo que ejecuta. Revela la originalidad y la flexibilidad en las maneras que este la ejecuta, donde debe tomar en cuenta las opiniones y satisfacción mostradas en los escolares.

En resumen, el control debe ser la brújula que guía al maestro y su trabajo metodológico como proceso de perfeccionamiento del sistema de clases que también contribuye en varias cualidades creativas del maestro.

- d. La orientación educativa es otra de las funciones donde el maestro despliega varias de sus cualidades creativas. Como lo dice su nombre "orientar" desde una perspectiva educativa. Esta función permite encausar, facilitar, guiar al escolar en su enseñanza y educación, donde los conocimientos de la materia van unidos a la formación de valores y actitudes que se dan de manera independiente en cada escolar. Si bien la labor del maestro no se limita sólo a la instrucción, esta función ayuda a la formación axiológica y afectiva del escolar para la inserción en el contexto social. El maestro se convierte en un orientador

del desarrollo de sus escolares donde se manifiesten cualidades creativas que requieren de la innovación didáctica, la confianza y empatía.

La originalidad y fluidez se da en la forma innovadora que el maestro imparte los contenidos al mismo tiempo que los prepara para la vida. Por ejemplo, desde el contenido: confeccionar expresiones plásticas de arte popular, expresiones artesanales de marcada tradición local y nacional. La orientación desde las preguntas de la apreciación debe conducir al desarrollo de sentimientos identitarios, que luego en la creación se expresen de manera única de acuerdo con el uso de los materiales a las diversas características psicológicas.

La sensibilidad estética y la imaginación se promueven desde el tratamiento al contenido: identificar y comparar el volumen real y el virtual, el maestro al demostrar como el volumen virtual se aprecia en las obras bidimensionales como dibujos y pinturas donde la ilusión óptica producidas por los tonos y matices de luz y la sombra le imitan. La analogía y demostración de todo lo que parece no es necesariamente así.

La peculiaridad del propio contenido plástico propicia el desarrollo de cualidades creativas en esta función. En tal sentido hay que destacar que la obra de arte en su interacción con los escolares, tanto, en el proceso de creación, como el de apreciación permiten el desarrollo de la función comunicativa y estética. El maestro ha de orientar los procedimientos que propicien entender e interpretar los diferentes códigos y mensajes. Mensajes acompañados de estética que junto al uso intencionado de la técnica promueven cualidades como la fluidez y la originalidad.

- e. La función investigativa es una de las más importantes para el maestro, esta contribuye al despliegue de varias de sus cualidades creativas. El maestro debe ser un permanente investigador, estudioso incansable de la asignatura, de la metodología de la enseñanza y los contextos que desempeña su labor, lo que permitirá ubicarse adecuadamente en los diversos y complejos problemas que ataña la formación integral del escolar. El maestro está en contacto directo con el problema de sus escolares, porque lo sufre y le afecta, lo que constituye motivación para buscar soluciones y alternativas desde la práctica diaria. El maestro ha de mantenerse insertado en proyectos investigativos en Universidades Pedagógicas.

Cuando el maestro investiga desarrolla la independencia y la fluidez, pues le permite desarrollar técnicas y habilidades de búsqueda y localización de la información de forma independiente. Al socializar con otros maestros investigadores donde se aprenden otras experiencias que pueden ser contextualizadas en su práctica pedagógica lo que facilita la fluidez y la elaboración de pensamiento.

La investigación desarrolla en el maestro la sensibilidad estética en la medida que este siente la necesidad de mantenerse actualizado en temas artísticos y culturales, demuestra amor y curiosidad por el arte cuando lee, participa en eventos científicos e intercambia con otros maestros. Entonces el maestro es capaz de crear medios de enseñanza originales que faciliten el aprendizaje.

La originalidad y la flexibilidad se despliegan en tanto la función investigativa le proporciona al maestro herramientas para crear sus propias aportaciones a la solución de problemas pedagógicos que gozan de un sello propio dado por las cualidades irrepetibles de los escolares y el grupo. El maestro investigador siempre está buscando la manera de innovar, de usar la ciencia y la tecnología en función de resolver los problemas didácticos. La investigación ofrece la flexibilidad de ideas, métodos y vías de solución que hacen del maestro investigador un creador por excelencia.

La creatividad del maestro en el desempeño de todas sus funciones permite asegurar una clase desarrolladora donde se estimulan las cualidades creativas tanto en sus escolares como en el propio maestro. Entonces el maestro también encuentra su zona de desarrollo próximo e identifica potencialidades en él, que unidas al contenido plástico permiten desarrollar su innovación didáctica.

## Las cualidades creativas de los escolares desde la creación y apreciación plástica

La segunda idea defiende las cualidades creativas de los escolares desde la creación y apreciación plástica, en un contexto de interacción y aprendizaje. En su argumentación se aprecia la relación aprendizaje-arte-creatividad, lo que favorece la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo.

Es importante aclarar que, aunque en la argumentación de la idea comienzo por la creación, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica es imposible impartir un contenido sin primero partir por la apreciación. La apreciación es utilizada en muchos casos como motivación, como aseguramiento del nivel de partida, asegurando el contenido teórico para luego ya adentrarse en la creación, que es la parte principal y el mayor tiempo de la clase se dedica al desarrollo de habilidades creativas. Al finalizar la creación es importante que los escolares hagan ejercicio de la crítica y la autoevaluación donde nuevamente la apreciación toma un lugar importante. Ambos momentos se complementan desde la Educación Plástica y que por su naturaleza contribuyen al desarrollo de cualidades creativas en el escolar.

- a. La creación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica es el momento donde el escolar complementa los conocimientos teóricos con la práctica, usa los elementos del lenguaje plástico, pone en práctica los principios del diseño, conoce y experimenta nuevas técnicas plásticas. Para crear una obra el escolar, incuba la idea, realiza el diseño o boceto, luego en dependencia de la técnica, aplica goma de pegar, pintura, tinta, modela, dibuja o pinta, por último añade detalles, como pueden ser las texturas o el acabado. Durante la creación el escolar expresa, ideas, emociones, sentimientos, donde las vivencias desempeñan una importante función.

Las primeras cualidades que desarrolla el escolar son la imaginación y la fantasía, una vez el escolar cuenta con los materiales y las orientaciones que brinda el maestro para el comienzo de la creación, este comienza a incubar la idea, sueña, concibe en la mente, las figuras, los colores, la organización de las figuras en el espacio. La imaginación creadora se desarrolla cada vez que el escolar piensa en concebir una nueva obra, muchos de los escolares son más fantásticos que otros, pero en común están las ideas surrealistas, muchas veces colonizas por las películas y videojuegos.

Al escolar realizar el diseño o boceto materializa las ideas antes preconcebidas, al diseñar el escolar desarrolla varias cualidades comenzando por la imaginación nuevamente, pero aquí se distingue la originalidad y la fluidez, al tener ideas propias, únicas e irrepetibles, relacionadas con su experiencia vivida, donde lo identifican figuras con un sello propio, además en el modo que domina las habilidades de dibujo, en menor o mayor grado despliega la fluidez al buscar soluciones en ese instante para lograr llevar al papel la idea, combina líneas con figuras geométricas naciendo incluso nuevas ideas. Entonces muchas veces se da cuenta que necesita también variar, ver el diseño de otros compañeros, incorporar otras ideas, lo que nos es más que la flexibilidad en su concepción del diseño.

Al escolar aplicar la técnica con los diferentes materiales, necesita seleccionarlos, de acuerdo a lo que quiere expresar, aquí se desarrolla la flexibilidad y la fluidez, ya en estos grados de 5to y 6to el escolar ha recibido los contenidos relacionados con el lenguaje plástico y conoce las características expresivas de los materiales. En el momento de aplicar la técnica y los procedimientos, muchas veces encuentra nuevas formas de hacerlo, aquí se aprende a aprender haciendo, combina los materiales, experimenta, rompe con el esquema de la demostración del maestro, entonces aquí desarrolla la independencia y la flexibilidad, lo que sin dudas constituye una potencialidad del proceso creativo y que tiene que ser estimulada por el maestro. El escolar desarrolla su independencia al diseñar, modelar, pintar, corregir sus errores, logra mantener su puesto de trabajo organizado, se adelanta a la demostración del maestro, lo que propicia habilidades que luego le son útiles para la vida cotidiana.

El momento del acabado de la obra contribuye a la sensibilidad estética, en la parte que el escolar añade los detalles, texturas, nuevos colores, y no encuentra cuando terminar, le pregunta y pide opiniones a sus compañeros de aula y al maestro. El escolar cuando tiene concebida la obra, se enamora, siente admiraciones por

lo que ha logrado, encuentra en la obra un mensaje, le quiere mostrar a todos. Muchas ocasiones requiere de otra hoja para hacer otra obra para su amigo o amiga o para su mamá.

La creación es un momento que requiere de la atención individual y diferenciada del maestro, ofreciendo niveles ayuda que propicien el desarrollo de cualidades creativas. Aquí lo grupal tiende a favorecer lo individual, muchas soluciones que encuentran los compañeros de grupo son usadas, pero tiene que ser intencionada por el maestro para luego añadir un sello personal que hace de la obra y del escolar, la originalidad.

- b. La apreciación plástica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica es el espacio para valorar la obra de artistas locales, nacionales y universales, pero también donde se valora la obra creada por el maestro, el instructor de arte y muy importante, la obra de los demás compañeros del grupo. Por lo general la apreciación pasa por tres momentos fundamentales, un primer momento dirigido a los datos del autor: época y contexto histórico, un segundo momento dirigido al análisis formal: la clasificación por su apariencia física, el uso de los elementos del lenguaje visual y los principios del diseño, y el tercer momento de conclusión y valoración: donde se emiten juicios, valoraciones, se exponen sentimiento y emociones que tiene un carácter subjetivo en dependencia de las experiencias de los espectadores. Aquí, el maestro guía las preguntas previamente concebidas, estas, facilitan el intercambio, la motivación y muchas veces son usadas como aseguramiento del nivel de partida.

La apreciación contribuye de forma notable al desarrollo de cualidades creativas en los escolares, aquí se desarrolla, la fluidez y la independencia, pero la que más se propicia es la sensibilidad estética, sin dudas los sensores visuales toman un alto sentido de percepción, además el escolar desarrolla la crítica y pensamiento reflexivo. En el escolar se aprecia la sensibilidad estética cuando siente respeto y admiración ante las obras artísticas u otras obras creadas por los compañeros de aula, cuando emite juicios valorativos, despierta la curiosidad y deseos por la creación de obras de similar técnica o tema.

La fluidez se desarrolla en cuando el escolar logra ofrecer variedad de ideas entorno a las obras, en la crítica y el análisis visual, la decodificación de los elementos del lenguaje visual, en la socialización de ideas y sentimientos con los demás compañeros de grupo. El escolar desarrolla su independencia al poder tener su propio criterio valorativo de las obras y lograr exponer su juicio y crítica sin miedo ante los demás. Cada obra impacta de una manera diferente en los escolares, esto tiene que ver con las experiencias vividas, la forma en que las imágenes son asociadas a diferentes momentos y recuerdos.

En la parte final de la clase, es importante que el maestro cree las condiciones para la apreciación colectiva, este espacio propicio que los escolares sean los protagonistas de la apreciación y evaluación de sus propias creaciones. La independencia, la fluidez y la sensibilidad estética se propicia cuando los escolares logran defender sus propias creaciones, pero a la vez sean capaces de valorar y hacer crítica de las obras de sus compañeros, siempre de una forma constructiva, donde el maestro siempre sea al guía del proceso.

La creatividad de los otros actores culturales de la comunidad en un contexto de interacción y aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica

La tercera idea defiende la creatividad de los otros actores culturales de la comunidad, como son los instructores de arte, promotores culturales, artistas y artesanos. Esta idea concreta la importancia de la interacción de los escolares con las agencias y agentes de la comunidad, haciendo énfasis en las cualidades creativas que despliegan éstos otros actores y su contribución al proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica, para así concluir con los aspectos esenciales de la concepción didáctica.

Para fomentar el desarrollo de cualidades creativas que tomen como punto de partida las vivencias y la socialización de los escolares es necesario integrarlos en la vida social de la comunidad, donde interrelacionan los elementos socioeconómicos, políticos y culturales que se reflejan en la formación integral. Para ello el maestro como director del proceso de enseñanza aprendizaje debe tomar en cuenta las fortalezas de la comunidad, su diagnóstico no puede limitarse solamente al grupo de escolares, sino que debe tener contemplados los elementos socioculturales de la comunidad, contemplar sus agencias y agentes para establecer convenios desde

los Proyectos Educativos de Grupo y actividades complementarias, aspectos declarados en las exigencias de Trabajo en Red el III Perfeccionamiento Educativo.

La comunidad como espacio que rodea la escuela muchas veces cuenta con varias instituciones culturales, como pueden ser; casa de cultura, galería de arte, museo, sala de video, teatro, cine, emisora, entre otras. Estas agencias cuentan con especialistas, además pueden existir otros centros educativos de diferentes niveles educativos, también cuentan con especialistas que constituyen fortalezas para el trabajo educativo y la socialización de los escolares con el contexto.

El instructor de arte es un agente de la cultura que tiene como una de las funciones principales el desarrollo de talleres de creación y apreciación cuyo escenario principal, aunque no único es la escuela. Sea, en la escuela, en la comunidad, o en una de sus instituciones cercana, la existencia de un instructor de la especialidad de Arte Plásticas debe ser contemplado en la concepción de actividades docentes y extradocentes donde los escolares puedan participar en sus talleres, procesos creativos, proyectos culturales, conferencias y exposiciones. El aprovechamiento del potencial creativo de este actor y sus procesos docentes y culturales potencian la creatividad como una cualidad significativa.

Este actor y sus múltiples funciones, debe ser tomado muy en cuenta por el maestro en la planificación y ejecución de sus actividades plásticas. El instructor de arte despliega su originalidad, fantasía e imaginación desde los propios procesos creativos, como artista, al crear medios de enseñanza donde pone en práctica los principios del diseño y los elementos del lenguaje visual. Al curar y montar exposiciones, contribuir al mejoramiento del entorno sonoro y visual desde la realización de murales pictóricos, esculturas y decoración de murales informativos. Otra de las cualidades creativas que devela este actor es, la fluidez y sensibilidad estética, presente en los talleres de apreciación al mostrar admiración y respeto ante las obras universales, nacionales y locales, pero también las creaciones de los escolares en los talleres de creación.

Otro actor que debe contemplar el maestro es el promotor cultural de la comunidad, este debe trabajar junto al instructor de arte en tanto tienen funciones compartidas, el promotor ha de tener identificado los creadores de la comunidad y promover sus creaciones en actividades culturales, ferias y exposiciones. En tanto el maestro debe tener bien identificado a este actor para concebir y desarrollar un trabajo coordinado, el trabajo conjunto, maestro, instructor de arte y promotor cultural, pueden llegar hasta las casas de los artistas y artesanos, a sus talleres y espacios de creación, para así desarrollar actividades de apreciación y creación donde las vivencias promuevan en el escolar cualidades como la originalidad, flexibilidad, independencia, fluidez y sensibilidad estética.

El promotor cultural despliega fundamentalmente la sensibilidad estética, desde la promoción de obras de los artistas de su comunidad, desde la organización de actividades culturales entre las que se destacan concursos, festivales, ferias y exposiciones, donde también muestra su independencia y flexibilidad como gestor y líder comunitario. Es preciso que el maestro coordine actividades comunitarias donde los escolares interactúen con los demás creadores, en un contexto de aprendizaje creativo.

Los artistas de la plástica y el artesano de la comunidad, son otros actores de la plástica que deben ser tomados muy en cuenta en la planificación y desarrollo de actividades docentes y extradocentes de la Educación Plástica. Si bien las propias orientaciones metodológicas del programa los toman en cuenta, es necesario llevarle a la práctica, el maestro a de propiciar el intercambio de los escolares con los creadores locales y sus obras. Muchos de estos actores tienen expuestas sus obras en la galería de arte, o en sus talleres, el maestro debe llevar a los escolares a la galería o taller, desde una visita previamente concebida, con una guía de preguntas, donde los escolares pueden realizar preguntas, apreciar sus obras y en este intercambio directo con los demás actores develan en su modo de vida, actitudes y valores, aspectos indispensables que deben ser aprovechados por los escolares e incluso el maestro.

Desde las actividades docentes y extradocentes, en el aula y espacios no áulicos previamente planificadas y coordinadas por el maestro, los artistas y artesanos despliegan una de las cualidades creativas más reconocidas, la originalidad; pues desde el arte y su naturaleza creativa estos actores desde sus obras muestran íconos, códigos

y mensajes únicos, estos que son transmitidas a través de los colores, líneas, texturas y volúmenes que sin dudas motivan a los escolares en sus creaciones. La fantasía e imaginación acompañan todo el proceso creativo de estos actores y se develan en las propias obras en exposiciones, que es necesarios que los escolares disfruten y aprendan de las experiencias.

No solo el maestro tiene que llevar a los escolares a donde está el artista o el artesano, el maestro ha de desarrollar actividades docentes donde invite a estos actores, el espacio puede ser el aula, el taller, galería o debajo de un árbol. Desde estos espacios, los actores bajo la conducción del maestro, propician la apreciación y creación, estas son usadas como punto de partida y la motivación de los contenidos plásticos. Los escolares realizarán valoraciones, emiten criterios y opiniones, donde serán enriquecidas por el punto de vista de propio creador. El momento de la creación va ser enriquecido por la demostración que puede hacer este creador, mostrar alternativas en el uso de la técnica y el procedimiento a seguir para lograr mejores resultados.

Los artistas y artesanos son potencialmente creativos, en cambio desde el punto de vista didáctico, el maestro puede proporcionar herramientas para conducir mejor el proceso. El contexto de interacción y aprendizaje con los demás actores promueve el aprendizaje desde lo vivencial y el intercambio de experiencias para promover soluciones y alternativas novedosas, donde todos enseñan y aprenden, mientras los escolares aprenden a aprender los contenidos plásticos con una mirada utilitaria.

La escuela como centro cultural más importante de la comunidad necesita mostrar los resultados de las creaciones de sus escolares y los demás actores en un contexto de interacción y aprendizaje. Es por ello que pondero la exposición como una de esas actividades de gran importancia en la socialización e individualización de los actores, en especial, los escolares. La exposición constituye una vía de estímulo para el escolar al poder exhibir su obra para toda la escuela y la comunidad, contribuyendo a la formación integral de la personalidad. Esta actividad debe involucrar a todos los actores, con la ayuda de la familia se realizan los soportes para el montaje, el apoyo de los artistas y artesanos en su curaduría, la promoción por parte de los promotores culturales e instructores de arte. En la medida que logremos promover maestros creativos tendremos escolares mucho más creativos.

## **Consideraciones finales**

Al argumentar el sistema de ideas que conforman la concepción didáctica, pude arribar a las siguientes regularidades:

El maestro al enseñar a aprender a aprender Educación Plástica potencia su creatividad al desplegar cualidades creativas como la originalidad, flexibilidad, fluidez, independencia, imaginación, fantasía y sensibilidad estética, cuando planifica, ejecuta, controla, orienta e investiga desde un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador como expresión de su innovación didáctica.

Cuando los escolares aprenden a aprender los contenidos de la Educación Plástica desde un contexto de interacción y aprendizaje influye la creatividad de otros actores al promover la apreciación, y la creación artística desarrolla su originalidad, flexibilidad, fluidez, independencia, imaginación, fantasía y sensibilidad estética a través de los diferentes momentos de los procesos de creación y apreciación lo que favorece el desarrollo integral de la personalidad.

La enseñanza aprendizaje de la Educación Plástica demanda la de la interacción con los otros actores culturales de la comunidad como son; los instructores de arte, promotores culturales, artistas y artesanos, en un contexto de interacción y aprendizaje que promueve la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo.

Las reflexiones teóricas que conforman la concepción didáctica se erigen como base de una metodología que garantiza que el maestro sea creativo al enseñar Educación Plástica y los escolares aprendan a aprender de forma creativa los contenidos de esta materia, en un contexto de interacción y aprendizaje que promueve la creación y la apreciación plástica, en los grados quinto y sexto. ©

**Dainier Avila Ramírez.** Licenciado en Educación, especialidad Instructor de Arte (2012) Universidad de Las Tunas, Cuba. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario (2018) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es Maestro Instructor de Arte de la especialidad de Artes Plásticas en el Seminternado Frank País García del municipio Jesús Menéndez, Las Tunas. Además, labora como profesor adjunto en el Centro Universitario del municipio Jesús Menéndez de la Universidad de Las Tunas. Allí es también miembro del Proyecto: “Formación para una cultura musical y didáctica en el territorio tunero”. Investiga sobre la creatividad desde la Didáctica de la Educación Plástica.

**José Ignacio Reyes González.** Licenciado en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia (1981) Instituto Superior Pedagógico José Martí, Camagüey, Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas (1999) Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba. Profesor Titular. Especialista en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales. Actualmente es Presidente de la Comisión de Grados Científicos. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Las Tunas, Cuba. Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Historia y del Proyecto de investigación Historia para Enseñar y Aprender II. Miembro del Consejo de Ciencias sociales del CITMA. Investiga sobre Didáctica de la Historia Social Integral y la Formación Científica de los profesionales de la Educación.

**Manuel Sánchez Rojas.** Licenciado en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia (2010) Universidad de Las Tunas, Cuba. Doctor en Ciencias Pedagógicas (2019) Universidad de Las Tunas, Cuba. Profesor Titular. Actualmente se desempeña como profesor de Historia de Cuba y Jefe del departamento de Marxismo-Leninismo e Historia, Provincia Las Tunas, Cuba. Ha laborado en postgrado ejerciendo como Tutor y Jurado en los programas de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación. Investiga sobre la creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia

## Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, Rita Marina. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. Tegucigalpa: Universitaria.
- Amado Rodríguez, Luisa Delia. (2020). Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los centros de educación inicial. Investigación y Formación Pedagógica, *Revista del CIEGC*, (11), 23-42.
- Angueira Gato, Maydel. (2020). El desarrollo de potencialidades creativas en la formación de educadores preescolares. *Mendive. Revista de Educación*, 18(3), 457-471.
- Arteaga Pupo, Frank. (2020). La Filosofía de la Educación desde la obra martiana. Editorial Académica Universitaria. Las Tunas. Cuba.
- Barba Ayala, Jessy Verónica. Guzmán Torres, Cristian Eduardo y Aroca, Adriana Elizabeth (2019). La creatividad en la edad infantil, perspectivas de desarrollo desde las Artes Plásticas. *Revista Conrado*, 15(69), 334-340.
- Basail Rodríguez, Alain. (2005). La Antropología aplicada. Intervención comunitaria. *Cultura en el desarrollo. Antropología Social. Selección de Lecturas* (pp.77-92). Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Blanco Pérez, Antonio. (2014). El proceso de socialización e individualización del sujeto. En M. Cobas, (2014). Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica (pp. 56-62). Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

- Cabrera Salort, Ramón. (2012) Metodología Educación Plástica y su enseñanza en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Cabrera Salort, Ramón. (2017). *Educación Plástica y su enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Caeiro-Rodríguez, Martín. (2018). *Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística*: proyectos de aula entre metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1) 159.
- Castellanos Simons, Doris. (2018). Vivimos aprendiendo. En Temas de introducción a la formación pedagógica. Colectivo de autores, (2018). Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Castro Pérez, Marianella y Morales Ramírez, María Esther. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- López Chao, Vicente. (2019). *La relevancia del dibujo como elemento de la creatividad y expresión plástica*: la concepción de los futuros maestros en Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 227-250.
- Delgado, José Gutiérrez y Jacob, Francisco. (2019). Estrategias lúdicas de enseñanza en entornos presenciales interculturales. En el XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Pascagaza, Ernesto Fajardo y Estrada, Luis Carlos Cervantes. (2020). Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 55-76.
- García, Jorge Mendoza. (2021). Vygotsky y la construcción del conocimiento. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 1(1), 1-32.
- Gardner, Howard. (2012) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Infantino, Julieta Lorena. (2019). Arte, transformación social y políticas culturales. *Reflexiones de la Antropología*.
- Lorenzo García, Raquel Lorenzo (2016). *Inteligencia, creatividad y talento*. Tabloide Especial. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Martí Pérez, José. (1975). *Obras completas TVIII*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Martínez Llantada, Marta. (2003). *Inteligencia, Creatividad y Talento*. Debate Actual. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Martínez Llantada, Marta. (2009). El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Marx, Karl. (1971). *Tesis sobre Feuerbach* (pp.401-403). En Marx, K. y Engels, F. (1971), *Obras escogidas en dos tomos*. Moscú: Editorial Progreso.
- Matas, Jesús Alberto Valero. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 150-171.
- Mendoza, Midiel Marcos, y Ebebral R. (2018). El perfeccionamiento de la interacción escuela comunidad, desde las actividades pedagógicas. *Atlante*. Cuadernos de Educación.
- Mitjans Martínez, Albertina. (2007). *Consecuencias de la obra de Vygotsky para la comprensión de la creatividad*. Universidad de Brasilia. Conferencia Virtual. (Recuperado de: <https://es.slideshare.net/c.meza/conferencia-albertina-mitjns>)
- Mitjans Martínez, Albertina. (2021). *Aprendizaje Creativo. Desafíos para el trabajo educativo*. Universidad de Brasilia. Seminario Virtual en Comportamiento y Salud realizado por la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario Los Valles, a través de la División de los Estudios de Salud el 08/06/2021. (Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IrnL2LUBcu4>)

- Mongeotti Ramírez, Pedro. (2009). La metacognición del docente sobre su creatividad (pp.17-32). En Martínez, M. (2009), *El desarrollo de la creatividad. Teoría y práctica en la educación*. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Perdomo González, Edilia. (2007) Metodología Lúdico-Creativa para la Educación Plástica en el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565009>)
- Reyes González, José Ignacio. (2018). Didáctica de la Historia Social Integral. Las Tunas: Curso Pre-evento Academia y Sociedad, Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Reyes González, José Ignacio. (2020). Reflexiones sobre los resultados científicos pedagógicos y didácticos. Conferencia impartida a doctorandos del Programa de Doctorado Curricular Colaborativo en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba
- Sáez Sanz, Paola. (2020). La creatividad y la expresión plástica en una Educación Infantil, una propuesta didáctica. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid, España.
- Sánchez Rojas, Manuel. (2019). Consideraciones sobre la creatividad desde la Didáctica de la Historia. En *Revista Atlante*. (Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/04/creatividad-historia.html>)
- Torrance, Paul Ellis. (1971). The Torrance Tests of Creative Thinking-Norm Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B. Princeton NJ: Personnel Press.
- Torres Carceller, Andrés. (2019) Aprendizaje creativo y educación visual y plástica; las artes como canal idóneo para desarrollar la creatividad. *Brazilian Journal of Developmen*, Curitiba.
- Uralde Cancio, Mantha Nieves. (2008). Estrategia didáctica basada en los modelos gráficos para el desarrollo de la creatividad en los niños de cinco a siete años. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de La Habana.
- Vigotsky, Lev Semionovich. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

# Percepción de estudiantes sobre ambiente virtual de aprendizaje de la asignatura Economía

Investigación  
arbitrada

*Students' perception of the virtual learning environment in Economics*

**Zirlis Marley Díaz Canadell**

[zdiazcanadell@gmail.com](mailto:zdiazcanadell@gmail.com) / [zdiaz@unet.edu.ve](mailto:zdiaz@unet.edu.ve)

<https://orcid.org/0000-0002-6674-7655>

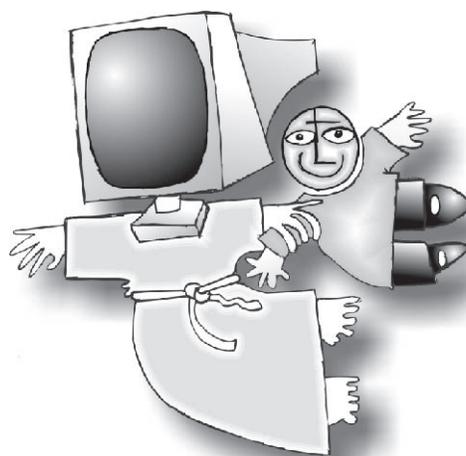
Teléfonos: + 58 416 7741117 + 58 4247329059

Universidad Nacional Experimental del Táchira

Departamento de Ciencias Sociales

San Cristóbal estado Táchira

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 10/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 12/01/2023  
Aprobación/Approved: 00/00/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

Con circunstancias apremiantes que llevaron al confinamiento y al límite los procesos formativos, los ambientes virtuales de aprendizaje se constituyeron en el pilar para el rescate y prosecución de la educación universitaria. Esta investigación persigue indagar acerca de cómo perciben los estudiantes de la unidad curricular de economía el adicionar herramientas del e-learning dentro de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Así, con una muestra de 43 estudiantes, el cuestionario como instrumento y sobre la ruta cuantitativa; los resultados reflejan un comportamiento favorable hacia la formación en la red, se cubren las expectativas de la asignatura: materiales, actividades e instrucciones acordes con la temática; asesorías y acompañamiento de parte del profesor; preferencias hacia los organizadores gráficos, videos y trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Ambiente virtual; Estudiante Universitario; Aprendizaje; Percepción

## Abstract

Pressing circumstances that led to the confinement and limitation of the formative processes, the virtual learning environments became the pillar for the rescue and continuation of the university education. This research aims to investigate how students perceive the curriculum unit of economics adding e-learning tools within the National Experimental University of Táchira. Thus, with a sample of 43 students, the questionnaire as an instrument and on the quantitative route; the results reflect a favorable behavior towards training in the network, the expectations of the subject are covered: materials, activities and instructions according to the theme; advice and accompaniment from the teacher; preferences for graphic organizers, videos and collaborative work.

**Keywords:** Virtual environment; University Student; Learning; Perception

## Introducción

---

**E**n el marco de la emergencia sanitaria por el Covid-19 a nivel mundial las puertas de los centros educativos cerraron, la alternativa fue recurrir a los beneficios de la tecnología para favorecer en el ámbito educativo la continuidad y permanencia de los estudiantes al incorporar la virtualidad. En principio, se estimó pocos meses desconociendo la gravedad del virus, una vez que se observó que este período podía extenderse y a medida que se fue afectando la población, paulatinamente se fueron tomando medidas concretas en el cambio de modalidad.

Como consecuencia, para mediados del 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (como se citó en Fardoun et al., 2020) revelaba en el reporte cifras que aproximadamente unos 185 países suspendieron clases de manera total o parcial dentro del territorio. Esto se traduce en 1.500 millones de estudiantes afectados.

Conforme a la circunstancia la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) no estuvo ajena a esta realidad, sustancialmente suspendió el semestre 2019-3 presencial que se venía desarrollando desde noviembre del 2019 y ante expectativas positivas esperó contemplando un escenario optimista de reiniciar clases en septiembre. Lejos de resolverse, en Venezuela todos los niveles educativos continuaron con ausencia de presencialidad en las instituciones y las de educación superior en particular dejando perjudicados aproximadamente a 2.123.041 alumnos que equivalen al 23,62% del total en el país. (UNESCO, 2021).

En virtud que no hubo viabilidad para la reincorporación por lo agudo del incremento en las tasas de contagio en todas las regiones a nivel nacional del Covid-19, se planteó la posibilidad de culminar a través de la modalidad virtual.

No obstante, a pesar de dar término al semestre pendiente en línea, se consiguieron con ciertas dificultades al no considerar si, los docentes y los estudiantes estaban preparados para transitar hacia estos ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), en el entendido que la UNET venía funcionando bajo la presencialidad, aislados casos ya integraban las TIC en las aulas, pero otras asignaturas no pudieron finalizar por conexión, falta de equipos tanto de docentes como de estudiantes y hasta por algunos con escasa formación docente básica en TIC.

En vista de todo este panorama ya para mediados del 2020, como iniciativa de una propuesta estudiantil, quienes se reunieron por casi seis meses, según declaraciones del Rector de la UNET Raúl Casanova en el artículo de Contreras (2021) reseñado en la prensa local, donde el Consejo Universitario aprobó el desarrollo de dos lapsos como plan piloto virtual, con una duración de siete semanas cada uno.

Además, el Rector hacía énfasis que no era la primera vez que en la casa de estudios se emprendía la mixtura entre la enseñanza presencial y no presencial, en esta época claro está a través de la tecnología, existe la llamada bLearning o blended, “conocido como aprendizaje semi-presencial modelo flexible que posibilita adaptarlo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y del propio contenido a impartir junto con el modelo tradicional, integra la innovación educativa con los avances en TIC” (Juca et al., 2020. p. 216). Así manifestaba que en sus inicios se formó con una modalidad de Sistema de Estudios Dirigidos y solo eran presenciales las actividades de práctica.

A diferencia de otras Universidades públicas y privadas que rápidamente adoptaron la educación por medio de aprendizajes electrónicos, bien sea videoconferencias o el llamado m-learning a través de teléfonos inteligentes o tabletas tanto en postgrado como en pregrado. En cambio, la UNET facilitó este tipo de actividad formativa en lo inmediato en estudios de cuarto nivel y no fue hasta meses después que a través de una consulta diagnóstica y otros procesos internos resuelven ampliar hasta el tercer nivel o pregrado.

A continuación, con el propósito de dar respuesta a las asignaturas pertenecientes a las carreras que poseían la opción de ser cursadas a través de la virtualidad o e-learning, previo levantamiento de la data, se reúnen la Coordinación de Estudios a Distancia (CED), cuya infraestructura existe; el Centro de Estudios en Teleinformática (CETI) y el Decanato de Docencia para fomentar la educación virtual consensuada, con prosecución, controles a través del desarrollo de ciertas estrategias.

De ahí que con el 50% de los profesores activos, aproximadamente 210 docentes arrancaran en la plataforma Moodle en su mayoría el nuevo campus universitario virtual, donde bajo la tutela del CED, construyeran a nivel instruccional la guía didáctica de las asignaturas y configurarían el modelo de las aulas virtuales. Estas guías didácticas en particular representan una herramienta pedagógica fundamental en los procesos de aprendizaje, están diseñadas por el docente para facilitar la ruta u organización de las actividades que orientan al estudiante integrando los medios y recursos de apoyo para el estudio de la asignatura con técnicas de investigación, razonamiento en grupo o individuales. (García & De la Cruz, 2014).

Seguidamente, estas fueron evaluadas y las aprobadas iniciando el plan piloto o lapsos 2021-1 y 2021-2, dependiendo del número de unidades crédito o semanas efectivas. El resultado 220 secciones y 2.200 estudiantes ubicados no sólo en la geografía nacional, sino en otras latitudes y que se ven favorecidos de reincorporarse a las carreras desde la distancia.

De modo que, por estos últimos acontecimientos se hizo la acogida de la educación E-learning, cuyas características representaban el camino óptimo de instituir los procesos de enseñanza aprendizaje, por acortar distancias en distintos puntos geográficos tanto del estado Táchira, como de estudiantes que cursan desde países como Panamá, Colombia, U.S.A., Chile; con uso de medios electrónicos (plataforma Moodle), horarios flexibles, aprendizaje independiente, comunicación bidireccional, aprendizaje colaborativo, uso de tutores virtuales y apoyo estudiantil, entre otros.

Todo esto incide en una experiencia pedagógica una vez que se logró introducir al universo interactivo con la aplicación del e-learning como estrategia formativa. Ahora bien en el foco del objetivo, acerca de la percepción, como base teórica, refleja según variados autores la guía o punto de inicio para explorar este estudio, al considerar la plataforma y otros elementos por ejemplo: Rosales (2015) sustenta que es un proceso de selección de distintos estímulos que responden a la necesidad de cubrir los intereses o necesidades (p. 24).

Así mismo, Gibson (1986) le considera un recurso del entorno, potencialmente disponible, que unido a las capacidades le orienta a la acción; en tanto para Arias (2006) es “una forma de pensamiento o conducta inmediata, convierte a la percepción en un sinónimo de la conciencia” (p.10). y Vargas (1994) infiere es “biocultural, porque, por un lado depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados, por otro lado de la selección y organización de dichos estímulos” (p. 47).

A partir de la revisión y aportes acerca de la percepción, se pueden identificar, en primer lugar cómo desde la cotidianidad y de acuerdo a los intereses un estímulo es capaz de desencadenar un proceso de pensamiento o de acción; segundo, el alcance depende del sentido de pertenencia entre la relación del individuo y ambiente. Específicamente, en la unidad curricular de Economía, observando que para algunos era su primera vez, surge la interrogante de ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de ingeniería, arquitectura, licenciatura en música y licenciatura en Psicología hacia los elementos que conforman este estilo de aprendizaje en un ambiente virtual?

## Métodos

---

### Enfoque

El enfoque de la presente investigación es cuantitativa, ya que tiene como objetivo a través de mediciones numéricas y análisis estadístico (básicas descriptivas), la situación actual de cómo perciben los estudiantes el ambiente virtual de aprendizaje bajo la cual se aprende la unidad curricular de Economía en la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

A saber, algunos autores consideran que la investigación cuantitativa “representa un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018. p. 5) que sirven para ... “estimar las magnitudes u ocurrencias de los fenómenos” (p.6). Del mismo modo, Bisquerra (1989) en su clasificación para la investigación educativa explica que el ser cuantitativa se deriva de la naturaleza de los datos, es normativa y supone que se concibe al objeto de estudio desde un momento o ámbito externo que se direcciona hacia la objetividad. En otras palabras, orientado a la realidad.

A todo esto, el diseño de investigación aquel que indica la vía a seguir para lograr el objetivo de estudio seleccionado Zamora & Calixto (2021) es el no experimental, transversal descriptivo, porque ocurre en un momento determinado y busca describir una particularidad de la población que se está revisando. Así mismo, las variables se observan y analizan lejos de cualquier manipulación (Salgado, 2018).

En cuanto a las preguntas de investigación están ¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca de los ambientes virtuales de aprendizaje? ¿Cumple la plataforma Moodle con el propósito de facilitar la interacción entre los estudiantes, docentes y contenidos? ¿Proveen los materiales de consulta alojados por el docente el soporte suficiente para el logro de los objetivos semanales de la asignatura? ¿Cómo el estudiante aprecia al docente en el rol de acompañamiento?

### Contexto de la Investigación

En lo referente al contexto de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, ubicada en Venezuela, con sede en la ciudad de San Cristóbal edo. Táchira, ha puesto en práctica los ambientes virtuales de aprendizaje modalidad virtual o e-learning al acatar del Consejo Universitario la Resolución N° 011/2021 Extraordinaria sobre el desarrollo de los lapsos 2021-1 y 2021-2 para la prosecución académica, con esta medida la UNET da un paso importante en la integración de las tecnologías de información y comunicación TIC a las aulas, ya disponibles en la casa de estudio y que desde hace algunos años funcionan sobre todo en postgrado, pero en menor medida a nivel de pregrado.

Es así que valiéndose del Artículo 2 del Reglamento de la UNET:

La emblemata como una institución de carácter experimental con una estructura dinámica adaptable al ensayo de nuevas orientaciones relacionadas con el desarrollo integral del hombre, la búsqueda de niveles de excelencia en el proceso de docencia-aprendizaje, la innovación en la administración educacional, la prosecución y la adaptación de tecnologías acordes con el medio regional y nacional, lo cual resulta afianzado en el numeral 12° del Artículo 12 ejusdem cuando le permite a la UNET desarrollar programas docentes de experimentación y realizar las respectivas evaluaciones (Decreto 3.101, 1993).

En el caso de los docentes, algunos profesores habían adoptado el uso de las AVA desde hace años, bien sea a través de convenios realizados con otras Universidades y la UNET o por aplicación, logrando sinergias a fin de ampliar el radio de acción de su oferta educativa en el campo disciplinar en el que se desenvuelven o poseen competencias reconocidas. En cambio, otro número de docentes no determinado, por distintas razones entre algunas la resistencia al cambio, falta de capacitación, permanecían aislados de esta práctica pedagógica.

Esta oportunidad ha marcado un hito en la historia de la UNET al considerarse inédita, la Universidad superó, primero una barrera administrativa, al lograr colocar en marcha un plan piloto, resolviendo problemas de cronogramas de los lapsos y convocar a los sectores universitarios en su seno a sumarse. Segundo, exhortó y capacitó en breves semanas a los docentes a través de tutores virtuales pertenecientes a la Coordinación de Educación a Distancia y el Decanato de investigación para insertarse al AVA adecuadamente.

Tercero, adecuó la infraestructura al colocar al servicio un nuevo servidor con capacidad suficiente para soportar la atención y demanda de los alumnos, profesores y tutores, así como el tráfico de información de usuarios del campus virtual, cursos activos en línea y número de actividades.

Entre tanto el CED, cuya función es gestionar los estudios a distancia que se desarrollen en las carreras de pregrado, postgrado, extensión y programas de inducción universitaria que ofrece la UNET, así como proyectos

de investigación que estén relacionados con el área, activó para el pregrado las unidades: académica (planificación e implantación); tecnológica (infraestructura e infoestructura de hardware y software); de gestión (los procesos de programas y unidades curriculares de educación a distancia).

Finalmente, el primer lapso 2021-1 y 2021-2, de catorce semanas y siete semanas, respectivamente planificados así por las unidades créditos de algunas unidades curriculares, el segundo se ha completado en feliz término para satisfacción de toda la comunidad universitaria.

## **Instrumento de Recogida de Información**

Para hacer posible la medición o estimación de las variables en estudio es necesario un instrumento que facilite la recolección, al respecto, Feria et al. (2019) indica que el instrumento es “la herramienta que utiliza el investigador para recolectar y registrar la información” (p. 11). Por eso, Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) agregan que “los datos obtenidos son la base del análisis. Sin datos no hay investigación” (p.226). De allí que sea tan preciso el uso, selección o el diseño que pueda originar los datos esenciales que den respuesta a los objetivos.

En esta investigación, fue aplicado el cuestionario los más utilizados en las ciencias sociales, pero uno estandarizado, es decir, los que “están listos para ser aplicados en la investigación, de acuerdo a la variable que se está estudiando. Estos cuestionarios ya han sido validados previamente por lo cual ya no hay que hacerlo” (Zamora & Calixto, 2021, p. 49).

De hecho, estuvo diseñado para un taller de investigación con sentido práctico, con el propósito de dar respuesta a la ruta del aprendizaje en la Maestría de Docencia Virtual de la UNET (Decanato de Investigación, 2019). Este se trata de un material no publicado, la función constaba en medir como se sentían los capacitados con los AVA una vez que culminaban la facilitación.

El cuestionario cuenta con catorce (14) preguntas, la primera sección consta de nueve (9) cerradas, de respuesta simple que buscó centrarse en cómo fue la interacción con los principales elementos (interfaz, guía didáctica, materiales, recursos, acompañamiento, actividades e instrucciones, retroalimentación y logro de los objetivos semanales del temario económico) que componen cada dimensión en las que converge un AVA.

La segunda sección de tres (3) preguntas abiertas cuyo propósito era dejarles expresarse libremente en gustos y preferencias sobre las estrategias y actividades utilizadas en el aula y la apreciación acerca de haber cubierto o no las expectativas de la unidad curricular; la tercera sección dos (2) preguntas con escala de Likert para indagar en la apreciación global del aula y del docente. La última, fue abierta para dejar la posibilidad de alguna sugerencia o comentario libre.

Además, es importante comentar que la aplicación del instrumento se realizó durante la última semana efectiva del lapso 2021-2.

## **Población y Muestra de Estudio**

Dado el objetivo en cuestión de este estudio es medir la percepción de los estudiantes de economía sobre los AVA, la conformación de la muestra surgió de la población de estudiantes cursantes de esta unidad curricular, secciones 03, 06 y 08. Por lo que la selección de la muestra es no probabilística, primero porque no depende de la probabilidad o aleatoriedad; segundo, obedece a las características de las unidades y el contexto de investigación; tercero, porque es decisión del investigador (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se puede ilustrar aquí que las unidades de análisis constituyen el 67% de la población total, que en valores absolutos representan a 43 estudiantes de economía pertenecientes a las secciones que las cursaron y pese a que este tipo de muestra desde el punto de vista estadístico podría dejar sin efecto la representatividad de la población, por haber sido seleccionados, en este caso ocurre lo contrario, pues componen más del 50% de la población interesada en estudiar.

Esto es que ya no se estaría hablando de un subgrupo de la población o universo, sino de un número significativo que cumple con las especificaciones del problema y el alcance de la investigación. Otra de las ventajas en el uso de este tipo de muestra es el valor de estudiar a profundidad a los sujetos de estudio.

## Resultados y Discusión

Con estos resultados fue posible medir si los AVA que “son el contexto donde los elementos que conforman el aula virtual interactúan e intercambian información con el fin de construir conocimiento, basando su acción en reglas y mediación de herramientas informáticas” (Peralta & Díaz, 2010, p.2). Revelan cada una de las bondades que le componen, pero mejor aún si ellos tienen o no esa vivencia.

Luego, cuando tiene conciencia de los atributos, como empieza a desenvolverse en él con sus propias creencias, habilidades, limitaciones y conocimiento previo. Es en este momento donde el profesor se inicia en sus nuevos roles, enfrentando las barreras (creencias, resistencia y actitudes) hacía las innovaciones pedagógicas para orientarle (Arancibia et al., 2020).

A continuación, se muestra una tabla resumen de algunas de las preguntas realizadas

**Tabla 1.** Número de estudiantes de economía respondiendo acerca de las preguntas

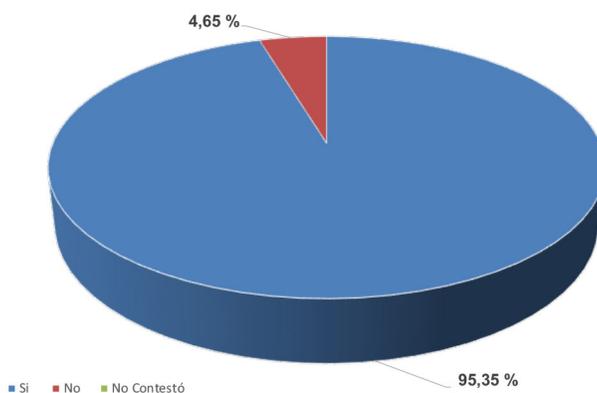
PREGUNTAS	FRECUENCIA ABSOLUTA				FRECUENCIA RELATIVA (%)			
	SI	NO	NO CONTESTO	TOTAL	SI	NO	NO CONTESTO	TOTAL
Interfaz	41	2	0	43	95,35	4,65	0,00	100,00
Guía didáctica	40	2	1	43	93,02	4,65	2,33	100,00
Materiales	43	0	0	43	100,00	0,00	0,00	100,00
Recursos	34	9	0	43	79,07	20,93	0,00	100,00
Acompañamiento	43	0	0	43	100,00	0,00	0,00	100,00
Actividades	40	2	1	43	93,02	4,65	2,33	100,00
Retroalimentación	42	0	1	43	97,67	0,00	2,33	100,00
Logro objetivos	41	2	0	43	95,35	4,65	0,00	100,00

**Nota.** Datos tomados del cuestionario 2021

Siguiendo a Cabero (2010) en el proceso de integración de las TIC y por ende del proceso de aprendizaje existen cambios en las concepciones inminentes acerca del estudiante tales como: rol activo como participante de estos espacios, construcción de nuevo conocimiento con los medios tecnológicos, convivir entre el aprendizaje individual y colaborativo a fin de desarrollar habilidades cognitivas. Aunado a esto las evaluaciones particularmente no giraron en torno a solo resultados, sino a procedimientos también.

Ahora bien, en una analogía con una carrera de obstáculos el primero a superar sobre aprendizaje el cual no está ligado directamente con la unidad curricular, quedando ésta por el momento en segundo plano es el manejo de la interfaz o plataforma virtual (**Fig. 1**) que presenta una característica maravillosa de ser “flexible” (Saza, 2016). La Universidad seleccionó en este caso a Moodle y para los estudiantes en un 95,35% significó ser accesible, rápida para la búsqueda de material, recursos y actividades dispuestas en el curso.

Adicional, es menester mencionar que Moodle no es la única plataforma, existe un ranking de ellas que trabajan modalidades en línea, algunas gratuitas o semigratuitas, combinan modelos de LCMS (Learning Content Management System), LMS (Learning Management System) o EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje). Moodle es el aula virtual por excelencia y es utilizada en múltiples ámbitos. Más que una plataforma, se trata de un software para la creación de cursos y ambientes de aprendizaje personalizados. Se encuentra disponible en varios idiomas y, además de ser gratuito, es famoso por su flexibilidad.



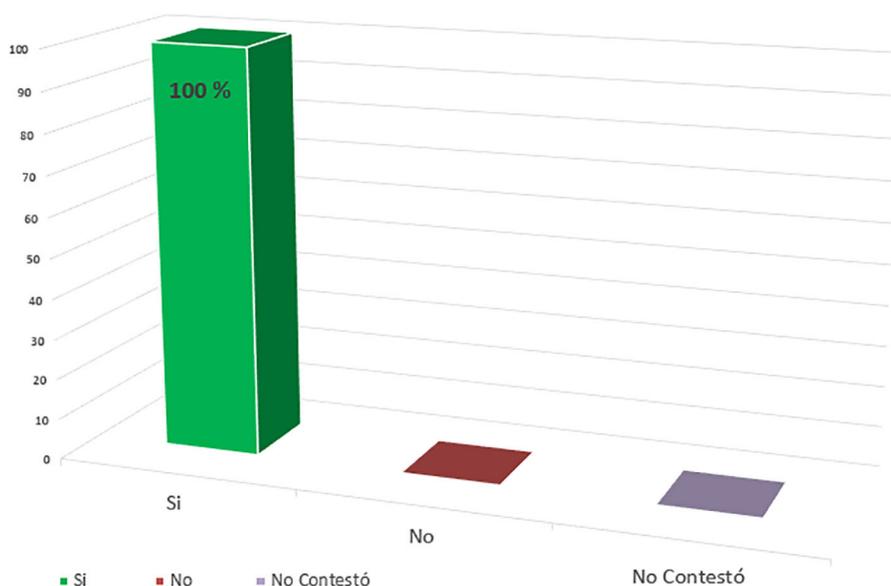
**Fig. 1.** Número de estudiantes que ubica rápido y fácil materiales y actividades en Moodle

**Fuente:** elaborado por Zirlis Díaz (2022)

Entre otras se encuentran: 1. Schoology, 2. Edmodo, 3. CourseSites By Blackboard, 4. Udemmy, 5. RCampus, 6. Twiducate, 7. Moodle, 8. NEO LMS, 9. CoFFEE, 10. Mahara, 11. Claroline, 12. Sakai, 13. Docebo, 13. LRN, 14. Dokeos, 15. ILIAS, 16. ATutor, 17. LON-CAPA, 18. Tiching, 19. WebRoom, 20. SocialGO, 21. Eduteka, 22. Didactalia, 23. Chamilo, 24. mCourser, 25. Ecaths, 26. Teachstars, 27. OpenSWAD. (CEN-GAGE, 2020).

El siguiente paso reside en una revisión de las zonas que posee el aula y para esto la Guía didáctica semeja un manual instruccional que ha sido diseñado por el docente este proceso es denominado “tecnoinstruccional o tecno pedagógico” (Coll & Onrubia, 2008). Este les proporciona información valiosa acerca de la ruta del aprendizaje, las actividades y bibliografía u otros recursos recomendados a cubrir durante el lapso, como se observa, este instrumento pudo orientar técnicamente en un 93,02% la temática semanal.

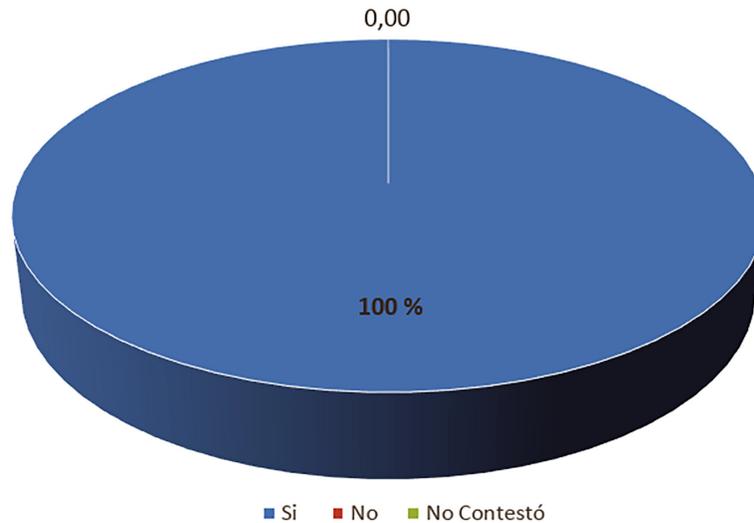
De la temática se enumera la composición del temario a cubrir en los lapsos, para esto básicamente se plasma el programa que son separados por los banners o secciones donde están presentes los materiales de consulta y demás recursos (Videos, Foros, entre otros). Destaca el hecho como se observa en la (Fig. 2) que el 100% aprecian están acordes con la temática y por ende instruye acerca de la actividad ligada a esa semana.



**Fig. 2.** Número de estudiantes opinando si los materiales son acordes a la temática

**Fuente:** elaborado por Zirlis Díaz (2022)

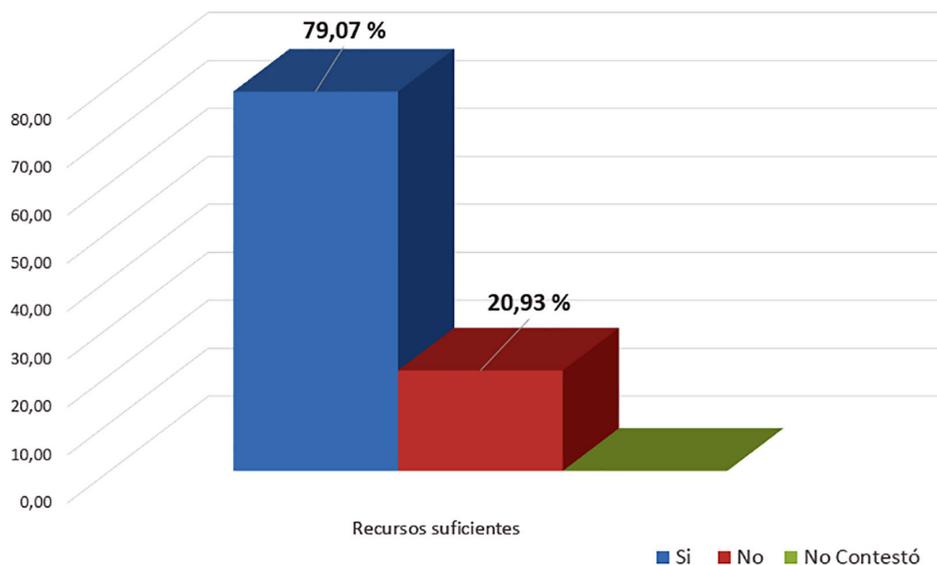
Es de destacar, que los recursos van siempre acompañados del material de consulta, los recursos más comunes en AVA son: materiales didácticos, recursos educativos, objetos de aprendizaje (conjunto de recursos digitales) y recursos educativos abierto (REA) se hallan en el dominio público o se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite su libre utilización o adaptación para otros fines. (Camacho et al., 2021). Al respecto, los recursos alojados en el aula fueron considerados en un 79,07% suficientes tal como se observa en la (Fig. 3) para el desarrollo de enseñanza y aprendizaje.



**Fig. 3.** Número de estudiantes opinan son suficientes los recursos en el aula

Fuente: elaborado por Zirlis Díaz (2022)

En atención a todos los anteriores es el docente quien planea, diseña, dirige, aclara dudas, retroalimenta las actividades, ofrece clases síncronas por plataformas como Zoom o Google Meet o graba un video y lo aloja en el aula cubriendo una clase, pero asíncrona, donde los estudiantes la observan diferida. Es así que todas estas funciones, son calificadas según la (Fig. 4) por los estudiantes en un 100% que el tutor mantuvo presencia virtual durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de economía, con inquebrantables asesorías y acompañamiento en cada una de las dinámicas de clase



**Fig. 4.** Número de estudiantes califican hubo presencia virtual de parte del tutor

Fuente: elaborado por Zirlis Díaz (2022)

Los AVA se distinguen de la presencialidad porque el aprendizaje formativo es continuo y son las actividades las que persiguen fortalecer y mantener ese proceso con dinamismo, entre las ventajas se encuentran la transición en el rol de los alumnos de pasivos a activos y jocosamente Cubero (2006) menciona el abandono del aprendizaje memorístico por la reestructuración cognitiva. De la misma forma, dentro de un marco constructivista, estas actividades pueden ir desde la comprensión de contenidos hasta trabajo colaborativo.

En esta parte el 93,02% de la muestra se sintió satisfecho con la descripción e instrucciones de las actividades de aprendizaje propuestas porque se especificó si se tratase de actividades individuales o grupales.

En este mismo orden, otros autores recomiendan instrucciones claras y si no es suficiente reforzar por videoconferencia, compatibilidad con los dispositivos y sugerencia de uso de recursos que faciliten según las siguientes categorías:

- Gestión de tareas: Calendario de Google, Evernote, Project manager, etc.
- Redes sociales: LinkedIn, Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.
- Acceso a la información: motores de búsqueda como Google, Ted, Microsoft Edge, YouTube, Safari, Mozilla Firefox, etc.
- Creación y edición: YouCut, Canva, QuickEdit, Prezi, etc.
- Comunicación: Gmail, Outlook, Blogger, BlackBoard, Moodle, etc.
- Colaboración: Dropbox, OneDrive, GoogleDrive, Icloud, etc. (Juanes et al., 2020)

Por último, en lo referente a las actividades fueron acompañadas de un cuadro de criterios de evaluación y en algunos inclusive aplican rúbricas, con el fin de facilitar la evaluación de la actividad.

Otra de las funciones emergentes del tutor fue realizar retroalimentación a cada uno de sus estudiantes, esta acción muchas veces se vio favorecida por los criterios de evaluación, en este caso la impresión con respecto a la retroalimentación fue del 97,07%, en el buen desempeño de la actividad desarrollada, ya que de manera explícita se mencionan las fortalezas y las debilidades de la misma, tomarlas en cuenta a futuro para mejorarlas.

Después de todo este esfuerzo, los estudiantes de economía en un 95,05% sienten que alcanzaron satisfactoriamente los objetivos previstos en la ruta de aprendizaje para cada tema semanal, lo que conllevó a definir que el curso cubrió las expectativas considerándolo en calidad en una escala 46,06% de excelente como apreciación global y al docente en una apreciación global en la escala del 55,81% como excelente en el desempeño durante el lapso.

Contrario a lo que podría pensarse, la mayoría expresó que los principales aprendizajes en el desarrollo del curso fueron conocimiento de los conceptos básicos, funcionamiento de la economía, evolución de ésta comparativamente con otros países del mundo y finalmente cómo es posible relacionarlo con su carrera.

Al reflexionar acerca de las estrategias didácticas le aportó más ayuda para el desarrollo de habilidades en la asignatura fueron el uso de distintos organizadores gráficos (infografía, mapa mental, cuadro comparativo), la wiki y el trabajo de análisis en equipo o colaborativo.

A modo de reflexión, las recomendaciones finales o comentarios libres fueron muy pertinentes porque contribuyen a que el aula sea perfectible, entre las más importantes estuvieron: establecer un horario específico para la asesoría; a pesar de colocar ejemplos en las actividades, hacer video tutorial en caso de prácticas numéricas y manifestaron algunas complicaciones con la aplicación de normas APA.

## Conclusiones

El análisis de cómo perciben los ambientes virtuales de aprendizaje los alumnos de la UNET brindan una visión integral, primero de cómo se incorpora el estudiante a este, sin recibir entrenamiento, manejo del léxico y el funcionamiento de Moodle. Esto puede que transitoriamente creó incomodidad para ellos al pensar que era muy complejo manejarse en éste, pero con el transcurrir de las semanas, resolver desafíos tomaron

confianza al punto de hacer sugerencias y consultar nuevas fuentes remotas. Algunos se apoyaron en el video de recorrido para comprender la estructura del ambiente.

En lo concerniente al diseño e implementación, de los llamados ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) o Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) de economía, siguiendo las instrucciones del CED se usó el elemento tecnológico de Moodle y como complemento elementos didácticos, que desde la funcionalidad permitieron alojar archivos, actividades y abrió espacios permanentes de comunicación. Conjuntamente se pudo destinar para repositorios de tareas, retroalimentación, avisos, entre otros.

Por añadidura, como se mencionó anteriormente, esta interfaz es muy flexible en horarios, los estudiantes ingresaron cuando podían y desde cualquier dispositivo (Móviles, tablets, computador). En cuanto al proceso en sí, los estudiantes plantearon al principio la apertura de un canal a través del whatsapp para la comunicación directa, no obstante, se usaron recursos del ambiente tales como el foro de preguntas y respuestas, la mensajería instantánea, avisos, entre otros y no fue necesario el uso del whatsapp. Como consecuencia, varios expresaron satisfacción por cubrir las expectativas de la asignatura al opinar que la interacción fue sencilla, educativa y muy creativa.

Fue prioritario para tutelar a los participantes la guía didáctica, para su construcción, el docente que ahora pasa a ser diseñador, orientador y tutor conjugó el diseño pedagógico de la mano con los medios electrónicos y sus herramientas. Este es considerado inclusive como el idóneo para los estudios a distancia. En este sentido, representó incluso la concreción del modelado del aula, pues todo lo plasmado en ella, luego se visibilizó en el ambiente, al descargar se visualizaron contenidos, actividades, porcentajes de evaluación, los temas y/o unidades.

En consecuencia, el producto fue un documento con contenidos, objetivos y actividades de enseñanza aprendizaje; orientaciones y sugerencias para llevar a cabo las actividades, con la oferta y el uso de herramientas tecnológicas.

Los recursos o materiales didácticos florecieron en su utilidad sobre todo cuando se requirieron actividades formativas, con ellos se fomentó la autorregulación de los aprendizajes, se activó la reflexión y se lograron ampliar el campo de conocimientos. Hoy día es muy conveniente para el estímulo de los alumnos los objetos de aprendizaje y los recursos educativos abiertos. Sobre todo porque los motivan a través de la interactividad a ser más participativos y aprender por sí mismos.

Desde esta idea se pudo detectar como una fortaleza a favor de los aprendices y es que quedó claro que estos futuros profesionales no estaban conformes solo con guías, capítulos de libro y videos, elevaron los niveles de exigencias, hubo y hay que tomar acciones para la actualización en competencias informáticas o virtuales, se vuelca el interés que conforme avanza el mundo y la tecnología, así se debe tender a la formación continua, en el caso específico de los docentes o tutores.

Por otro lado, no hay dudas, que puede haber guía, materiales y recursos, pero sin la acción virtual como gestor del docente, es este quien marca la cercanía con los estudiantes a pesar de las barreras de tiempo y espacio. Así, es cuando el tutor aplica la estrategia educativa, que debería estar basada en una teoría de aprendizaje, el recorrido puede que pase por la conductista, constructivista, cognitiva y la del conectivismo, aún ésta última en discusión si se le considera o no dentro de este grupo, donde se alerta que se está inmerso en un espiral examinando y convirtiéndose en arquitectos eclécticos de la educación.

Se puede deducir de lo anterior, que al seleccionar estrategias educativas pensando en que los aprendices superen la reproducción del conocimiento y construyan nuevo conocimiento, inclusive se sumen actividades colaborativas formales; los jóvenes tienen la oportunidad de ejercer aquellas colaborativas informales, cuando comienzan a intercambiar contenidos, videos, imágenes por su cuenta.

Mientras tanto, la educación debe continuar, salir del letargo por la pandemia ya fue y ha significado un gran avance, prender la luz del conocimiento en las mentes de los jóvenes; motivar el autoaprendizaje no parece casualidad, sino un acto de magia, ofrecer recursos combinando actividades, medios tecnológicos, despertar el

proceso de apertura hacia el autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo a través de herramientas como wikis, organizadores gráficos y videos los impulsa a sobresalir y potenciar la creatividad.

También es importante acotar que este ha sido un renacimiento educativo, pues ha abierto la puerta a estudiantes que habían congelado por situaciones socioeconómicas o por emigrar a otros países, buscando calidad de vida la oportunidad de volver virtualmente para completar la carrera universitaria que habían iniciado anteriormente.

Finalmente, estos estudiantes que al principio en el foro de bienvenida expresaban como se preparaban para este nuevo aprendizaje, dejando en claro la expectativa si era posible cubrir la asignatura y además comprender los objetivos planteados semanalmente. Con un sí rotundo logrando cubrirse y además descubrieron el potencial por explotar que poseen. Se podría concluir que la mayoría exploró, probó, asimiló y está abierto a los ambientes virtuales de aprendizaje y la asignatura de economía significó esta oportunidad. ©

---

**Zirlis Marley Díaz Canadell.** Economista y M.Sc. en Economía. Mención Políticas Económicas Universidad de Los Andes (ULA). Profesora Asociado, Jefe del Núcleo de Estudios Sociales y Económicos. Coordinadora de la unidad curricular de Economía adscrita al Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Edif. "B" en la sede Av. Principal de Paramillo. Investigadora del Grupo de Gestión Tecnológica y Modernización Empresarial (GGTME). Dir. Hab. Res. La Hacienda. Torre D. Apto. B42. San Cristóbal estado Táchira. Correo: zdiacnadell@gmail.com Tlf. 0416-7741117 (WhatsApp) 0424-7329059.

---

## Referencias bibliográficas

- Arancibia, María., Cabero Almenara, Julio., & Marín, Verónica. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Arias Castilla, Carmen Aura. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/08101>
- Bisquerra, Rodrigo. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. CEAC.
- Cabero Almenara, Julio (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), Recuperado de UOC.<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Cabero, Julio. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 49(1), 32–61. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3>
- Camacho Zuñiga, Maria., Lara Alemán, Yetty., & Sandoval Díaz, Gersan. (2021, 29 septiembre). Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. Recuperado de <http://acceso.virtualeduca.red -> 1399-63cb.pdf>
- Coll, Cesar; Mauri, Teresa & Onrubia Javier. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas*. En Psicología de la educación virtual, editado por C. Coll y C. Monereo. Morata.
- Contreras Cárdenas, Juan José. (2021, 22 septiembre). Estrategias de funcionamiento para mantener activa la UNET. *La Nación*. Recuperado de <https://lanacionweb.com/regional/estrategias-de-funcionamiento-para-mantener-activa-la-unet/>
- Decanato de investigación (2019). Cuestionario sobre evaluación de fin de curso [Cuestionario sin publicar]. Universidad Nacional Experimental del Táchira.

- Decreto 3.101 de 1993. [Dr. Ramón J. Velázquez Presidente de la República] Reglamento de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. 12 de agosto de 1993.
- Fardoun, Habib; González, Carina; Collazos, Cesar & Yousef, Mohammad. (2020).
- Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(9), 17–1-17-19. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Feria Ávila, Hernán; Blanco Gómez, Mildred y Valledor Stevill, Roberto. (2019). *La dimensión metodológica del diseño de la investigación científica*. Edacun. Recuperado de <http://edacunob.ult.edu.cu/xmlui/handle/123456789/90>
- García Hernández, Ignacio & De la Cruz Blanco, Graciela. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el Aprendizaje autónomo *EDUMECENTRO*, 6(3), 162- 175. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&tlng=es)
- Gibson, James Jerome. (15). (1966). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Juanes Giraud, Blas; Munévar Mesa, Omar & Cándelo Blandón, Henry. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Revista Conrado*, 16(76), 448-452. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000500448](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500448)
- Hernández-Sampieri, Roberto & Mendoza Torres, Christian (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Juca Maldonado, Fernando; Carrión González, Jorge & Juca Abril, Axel. (2020). B-Learning y Moodle como estrategia en la educación universitaria. *Revista Conrado*, 16(76), 215-220 2021. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000500215&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500215&lng=es&tlng=es)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2021, septiembre). *Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid 19*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Peralta Caballero, Aidé y Díaz Barriga Frida. (2010). Diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/56778>
- Pérez Montero, Eilin & Salcedo Benavides, Erligton. (2015). Acercamiento e- Learning en cátedra COR-HUILA: Experiencia pedagógica. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (79),148-168. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20643042010>
- Rosales Sánchez, Juan. (2015). Percepción y Experiencia. *EPISTEME*. 35(2), 21-36. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es)
- Salgado Lévano, Cecilia. (2018). Manual de investigación. *Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de <https://universoabierto.org/2021/05/24/manual-de-investigacion-teoria-y-practica-para-hacer-la-tesis-segun-la-metodologia-cuantitativa/>
- Saza Garzón, Ilber. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Praxis*, 12(1), 103–110. Recuperado de <https://doi.org/10.21676/23897856.1851>
- Vargas Melgarejo, Luz María. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Zamora, Ismael & Calixto, Liset. (2021). *Metodología de la investigación en la tesis* (Segunda ed.). SMI-TH ZAMORA E.I.R.L. Recuperado de <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-privada-del-norte/tesis-1/metodologia-de-la-investigacion-cientifica-para-tesis-2021/18008687>
- 27 Plataformas virtuales educativas gratuitas. (2020, 4 julio). CENGAGE. Recuperado de <https://latam.cengage.com/27-plataformas-virtuales-educativas-gratuitas/>

# Indagación y aprendizaje de las ciencias en el nivel secundario en Perú. Una revisión de la literatura

Investigación  
arbitrada

*Inquiry and learning of science at the secondary level in Peru. A review of the literature*

**Soledad, Mendoza Espinoza**

[mismendozam@ucvvirtual.edu.pe](mailto:mismendozam@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0001-7429-8311>

Teléfono: +51 958 913 014

Universidad César Vallejo  
Lima, República del Perú

Recepción/Received: 10/02/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 13/02/2023  
Aprobación/Approved: 15/0032023  
Publicado/Published: 01/05/2023



## Resumen

El objetivo del presente estudio es explicar el enfoque de indagación en el aprendizaje de las ciencias en el nivel secundaria de la educación básica regular a partir de la revisión de la literatura. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica de artículos científicos, pertenecientes a bases de datos como Eric, Scopus, Scielo, Dialnet, Redalyc. Se ha revisado un total de 58 artículos, publicados del 2012 hasta el 2021, en idioma español e inglés. La revisión bibliográfica da a conocer que la indagación es eficaz en el aprendizaje de las ciencias, ya que permite el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes, para ello es importante que docentes y educandos asuman su nuevo rol en la clase de ciencias: donde el docente es facilitador del aprendizaje, y el estudiante es un investigador activo que construye su aprendizaje.

**Palabras clave:** Competencia, indagación, aprendizaje por indagación, rol del docente y estudiante.

## Abstract

The objective of this study is to explain the inquiry approach in science learning at the secondary level of regular basic education from the review of the literature. The methodology used is the bibliographic review of scientific articles, belonging to databases such as Eric, Scopus, Scielo, Dialnet, Redalyc. A total of 58 articles have been reviewed, published from 2012 to 2021, in Spanish and English. The bibliographical review reveals that the inquiry is effective in learning science, since it allows the development of scientific skills in students, for this it is important that teachers and students assume their new role in the science class: where the The teacher is a facilitator of learning, and the student is an active researcher who builds his learning.

**Keywords:** Inquiry competence, strategies, inquiry learning, role of teacher and student.

## Introducción

---

**E**n la evaluación de Pisa 2015 se demostró que la mayoría de los estudiantes peruanos no desarrollan sus habilidades científicas de manera satisfactoria. Estos resultados son relevantes y debemos pensar en ello, sobre todo si esta competencia afecta en la toma de decisiones en varios aspectos de la vida cotidiana como salud, buen uso de la tecnología y respeto por el ambiente en el que vivimos (MINEDU, 2020). Sin embargo, la situación del enfoque de la indagación científica en la educación secundaria en el Perú continúa centrada en el modelo tradicional y constructivista, a pesar de que se trabaja con un enfoque por competencias, continúa enfocándose en contenidos disciplinarios, indagación científica regida a prácticas de laboratorio, por lo que las habilidades obtenidas en ciencia y la tecnología son débiles, lo que limita el desarrollo de la competencia investigativa, haciendo que los estudiantes se interesen menos por la investigación científica. (Santa María, 2021).

En este sentido, las escuelas estatales y particulares tienen como responsabilidad asegurar que el diseño y ejecución de los planes de estudio sean los más adecuados en el campo de la ciencia. Para ello, se debe realizar ajustes profundos para el uso efectivo del tiempo, la energía y otros recursos necesarios para que el enfoque de indagación sea implementado como una estrategia para la educación y el aprendizaje de las ciencias (INNOVEC - Dyasi, 2014) y que los actores interactivos: docentes y estudiantes, generen y expresen adecuadamente una interrelación y afianzamiento de esta materia.

La indagación tiene un punto de vista filosófico y un enfoque didáctico, ya que presenta ideas concretas sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje y la naturaleza de la investigación científica; es una estrategia que proporciona metodologías y estructuras que se adaptan a la forma en que las personas aprenden y practican la ciencia. (Reyes y Padilla, 2012). Se ha demostrado la efectividad de este enfoque respecto a la educación, por lo que una gran mayoría de países se muestran interesados en mejorar las clases de ciencias en la Educación Básica Regular (EBR) (Uzcátegui y Betancourt, 2013). Asimismo, debe estar orientada a promover habilidades de investigación afines con una perspectiva correcta de la ciencia, promover la argumentación basada en demostraciones, comparar y evaluar ideas alternativas, construir teorías y modelos científicos explicativos (Romero-Ariza, 2017); también, es considerada como una estrategia para la creación y perfeccionamiento del conocimiento científico y las teorías (INNOVEC- Dyasi, 2014).

Aunado a esto, podemos decir entonces que el aprendizaje de las ciencias a partir de la indagación es importante en el desarrollo de la educación básica y universitaria, porque proporciona a los estudiantes una perspectiva valiosa sobre lo que es la ciencia, autenticando cómo aprenden, despertando la curiosidad por la ciencia, el mundo que nos rodea y facilita el perfeccionamiento de las habilidades sociales y lingüísticas (INNOVEC- Dyasi, 2014). Así también, es una estrategia que viabiliza la aplicación de una metodología de indagación científica, ya que integra una variedad de estrategias pedagógicas que buscan la participación constante de los educandos. (INNOVEC, 2015). Además, la educación de la ciencia en torno a la indagación es el método más apropiado para aprender (Harlen y Allende, 2008, citado por INNOVEC-Léna, 2015); una gran cantidad de proyectos piloto ejecutados durante los últimos diez años han confirmado que ha logrado generar cambios profundos en el aula y un gran impacto en los profesores de ciencias (IAP, 2012, citado por INNOVEC-Léna, 2015). En este sentido, la enseñanza basada en la indagación puede contribuir al desarrollo de la educación en forma permanente (Letina, 2020).

A continuación, se da a conocer diversas investigaciones realizadas sobre la enseñanza de las ciencias basadas en el enfoque indagatorio, así tenemos que la metodología indagatoria tiene como objetivo incentivar a los estudiantes a realizar investigaciones científicas, desde problemas reales planteados hasta interrogantes que los motiven a investigar, ensayar, explorar y reflexionar sobre sus resultados. Además, consigue formar destrezas en los educandos, tales como: el perfeccionamiento de la expresión y escritura, las habilidades científicas, el abordaje e implementación de técnicas, la facultad de analizar y comprender, resolver cuestiones y estimular

el desarrollo de un conocimiento científico (Uzcátegui y Betancourt, 2013). Por otro lado, que el modelo pedagógico de la educación en ciencia en función a la indagación es una fórmula didáctica que incluye enfoques teóricos socio-constructivos para el aprendizaje y los incorpora en instrucciones metódicas para enseñar y aprender contenidos científicos (INNOVEC- López, 2015). Así también, que este enfoque pedagógico presenta desafíos importantes, por parte del profesor; como mejorar el conocimiento de los nuevos educadores sobre el entorno de la ciencia; y para los estudiantes, el aprendizaje de las ciencias debe fomentarse sobre la base de la práctica científica, para corregir actitudes negativas, emociones y sentimientos negativos y conceptos erróneos sobre la ciencia (Aguilera, 2018). Por otro lado, que el modelo de indagación es eficaz para mejorar la capacidad cognitiva y el pensamiento crítico de los estudiantes (Gunawan et al, 2021). Asimismo, este enfoque pedagógico permite a los estudiantes comprender ideas y conceptos científicos y aprender a investigar el mundo que los rodea a través del desarrollo de habilidades relevantes para la investigación científica (INNOVEC, 2015).

De las evidencias anteriores podemos decir que una clase indagatoria se desarrolla a partir de preguntas motivadoras, en donde los estudiantes de primaria y secundaria crean predicciones, relacionan conocimientos previos, observan sus vivencias, y diseñan estrategias que les ayuden a obtener información sobre la actualidad (INNOVEC- López, 2015). Por otro lado, es importante resaltar que la educación científica debe garantizar la calidad del aprendizaje para los estudiantes (Macedo, 2016). Sin embargo, podemos ver en la práctica educativa muestra que los planes de estudio de ciencias se siguen diseñando sin tener en cuenta el enfoque científico basado en la indagación; pero si destacan la acumulación de hechos, leyes y teorías, además de realizar los experimentos repetitivos, cuyos resultados ya se conocen, (INNOVEC- Dyasi, 2014).

En ese mismo contexto, apostar por una educación de calidad, donde los estudiantes se desarrollen en su máximo potencial, requiere replantear la función del educador y educando en torno a la indagación y desarrollo de habilidades emocionales, en el proceso de enseñanza y aprendizaje como principales pilares de la educación para el futuro. Los estudiantes necesitan una base sólida y previa que sirva como andamio para el aprendizaje futuro basado en la indagación abierta y la colaboración (Aramendi et al 2018). Atrás quedó el papel de los maestros que enseñan ciencias de una manera tradicional, actualmente se necesita al antagonista que promueve el cambio en este papel, permitiendo a los estudiantes hacer ciencia como parte de un proceso de indagación más flexible (Arana y Solis 2021). Por ello, es importante resaltar que el papel del maestro es facilitar el aprendizaje, asegurándose que las actividades tengan un nivel adecuado de desafíos para generar ideas y promover el desarrollo de habilidades. (INNOVEC- Harlen 2015).

Especialistas y expertos aseguran que la formación científica es un requisito urgente, ya que ha destacado su papel estratégico en el avance de las ciudades y de los hombres de una sociedad (Macedo, 2016). Por ello, es necesario fortalecer la capacidad de investigar y explicar fenómenos específicos en el campo de las ciencias naturales, para que los estudiantes formen el pensamiento científico, con base en la observación, cuestionamiento, resolución de problemas, construyan argumentos, sustenten opiniones, generen hipótesis con predicciones, inviten a investigar e ir más allá de lo discutido en clase, incitándolos a consultar diferentes fuentes como textos, enciclopedias, revistas y recursos tecnológicos para profundizar y dar a conocer su aprendizaje a través de explicaciones ante sus compañeros (Cifuentes et al, 2020).

El objetivo del artículo se centró en explicar el enfoque de indagación en el aprendizaje de las ciencias. Por lo tanto, se analizó la *problemática de la competencia indaga* con sus respectivas capacidades; así también, la *enseñanza de las ciencias por indagación*, el *rol del docente y estudiante*, así como las *estrategias para el aprendizaje de las ciencias* y la *importancia del desarrollo* de las capacidades que involucra la *indagación* en los alumnos del nivel secundaria de la E.B.R.

## **Materiales y métodos**

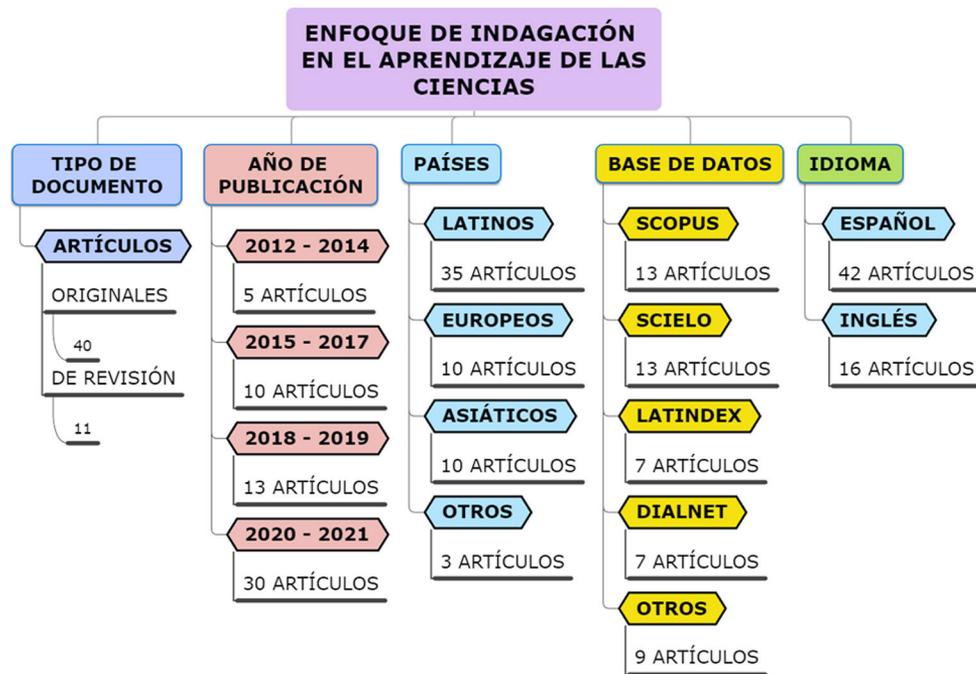
La revisión bibliográfica consiste en un método de investigación observacional, retrospectivo y sistemático orientado a seleccionar, analizar, interpretar y discutir las posiciones teóricas, los hallazgos y las conclusiones

presentadas en la literatura, contribuyen a la resolución de problemas (Ocaña y Fuster, 2021). Para ello, la búsqueda bibliográfica se realizó en fuentes primarias: artículos originales y de revisión; fuentes secundarias: libros, documentos, manuales y guías didácticas del Ministerio de Educación, UNESCO, OEA, haciendo un total de 70 documentos explorados para revisión final. En relación con el idioma se analizaron artículos en español y en inglés; de diferentes países además de Perú. Se verificó en bases de datos como: Dialnet, Scielo, Scopus, Eric, Google académico, Redalyc, Latindex y repositorio del Ministerio de Educación y UNESCO.

La revisión se realizó a través de palabras claves, palabras truco, tema, y por bibliografía. Para este estudio se han utilizado unos criterios de búsqueda y de inclusión, pasando todos por un filtro de validez y confiabilidad de los cuales solo se aceptaron aquellos que fueron publicados a partir del 2012 al 2021 y los que contenían información relacionada con el tema y de fácil acceso a toda la información del artículo científico. Excluyéndose aquellos que no contenían información relevante relacionado con el tema a investigar; así también, aquellos que no contaban con conclusiones y bibliografía confiable.

## Resultado, desarrollo y discusión

La revisión de la literatura para realizar el análisis del *enfoque de indagación en el aprendizaje de las ciencias* se llevó a cabo en 58 documentos, entre ellos 51 artículos, 07 manuales y documentos oficiales como apoyo bibliográfico, publicados a partir del 2012 hasta el 2021, de distintas bases de datos, idiomas y nacionalidades. En la **Fig. 1** se da a conocer la organización de los documentos revisados para la elaboración del presente artículo.



**Fig. 1.** Revisión bibliográfica sobre el enfoque de indagación en el aprendizaje de las ciencias

Fuente: Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

En la **Fig. 1** se observa el resultado de la revisión bibliográfica, organizados por tipo de documento, año de publicación, países, base de datos e idioma.

Luego de depurar diversos documentos, y organizar la información sobre el tema elegido. Se abordaron aportes de diferentes autores con respecto a los siguientes aspectos: problemática de la enseñanza de las ciencias, competencia indaga mediante métodos científicos, aprendizaje de las ciencias por indagación, rol del docente

y estudiante en el proceso de enseñanza por indagación, estrategias para el desarrollo de la competencia indagada e importancia del desarrollo de la competencia indagada.



**Fig. 2.** Revisión bibliográfica sobre la problemática de la enseñanza de las ciencias

**Fuente:** Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

En la **Fig. 2** observamos el resultado de la revisión bibliográfica, organizada por año de publicación, considerándose a partir del 2012 al 2021.

Actualmente existe un desinterés entre los estudiantes por las ciencias, originado por la falta de valor de la educación científica (Sosa y Dávila, 2018). Una de las causas es la forma de cómo se enseñan las ciencias, ya que evita que los estudiantes relacionen conceptos, representaciones y situaciones de la vida real; no se fomenta el pensamiento crítico y el análisis. Para ello, los maestros necesitan cambiar el concepto de educación científica, aplicando una nueva metodología en la que el alumno es el protagonista, asumiendo así que tiene una gran responsabilidad en el proceso (Martínez y Riveros, 2019, citado por Mariños y Apolaya, 2021). Estudios realizados demuestran que los profesores no aplican métodos didácticos que ayuden a los estudiantes a adquirir conocimientos de manera significativa, lo que provoca una pérdida de interés por el aprendizaje (Peña et al, 2019); por ello, los estudiantes ignoran el significado y la importancia de indagar, lo que indica un bajo nivel de dominio de estas habilidades (Flores y Gonzáles, 2021); además, manifiestan otras dificultades como el registro de datos, la búsqueda de información y la falta de iniciativa para indagar, simplemente siguen las instrucciones del maestro y esperan ser guiados en el proceso de enseñanza, es decir, el enfoque constructivista no ha sido adoptado en su totalidad como lo sugiere el Ministerio de Educación (Mandujano et al, 2021).

Con respecto al aprendizaje de la ciencia es que la educación científica que se brinda es de baja calidad, que realmente no despertará en los estudiantes un interés y curiosidad por la ciencia, esto se refleja en varios estudios PISA y el informe TERCE (Tercer estudio de evaluación comparativo en ciencias), en donde el 50% de los estudiantes de los países latinoamericanos no alcanzó los resultados esperados en ciencias (Macedo, 2016). Otra razón del escaso desarrollo de las habilidades científicas es la pérdida de espacios para la investigación. El escaso uso de laboratorios experimentales y la falta de oportunidades de exposición y exploración en el medio natural reducen en gran medida el desarrollo de habilidades científicas (Castro y Ramírez, 2013). Por tanto, los maestros de escuelas en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) enfrentan desafíos para desarrollar y mantener altos niveles de participación y desempeño de los estudiantes en estas materias. Cada año se observa que disminuye el número de estudiantes que eligen estas materias; por ello, es importante es que el contenido del plan de estudios sea relevante para la vida de los estudiantes fuera del aula. Hay que tener

en cuenta que el aprendizaje basado en indagación y la contextualización del plan curricular son dos formas en que los educadores pueden mejorar la relevancia de sus lecciones para el mundo (Attard et al., 2021)

Frente a este escenario, hay que modificar la visión de la ciencia y presentarla de una forma más próxima y desafiante, como un medio para resolver situaciones problemáticas actuales, promoviendo una cultura científica que apunte al mismo tiempo el logro de habilidades científicas que son muy beneficiosas para los estudiantes en su quehacer diario, incrementando así la cantidad de educandos y expertos que se desarrollan en el campo de las STEM (Gallego y Márquez, 2018). Por ello, si América Latina realmente quiere crecer y progresar y dejar de ser un continente de esperanza para convertirse en campeona mundial, debe converger hacia una educación verdaderamente crítica, efectiva, sostenible e innovadora para transformar la sociedad (Aldana et al., 2021)

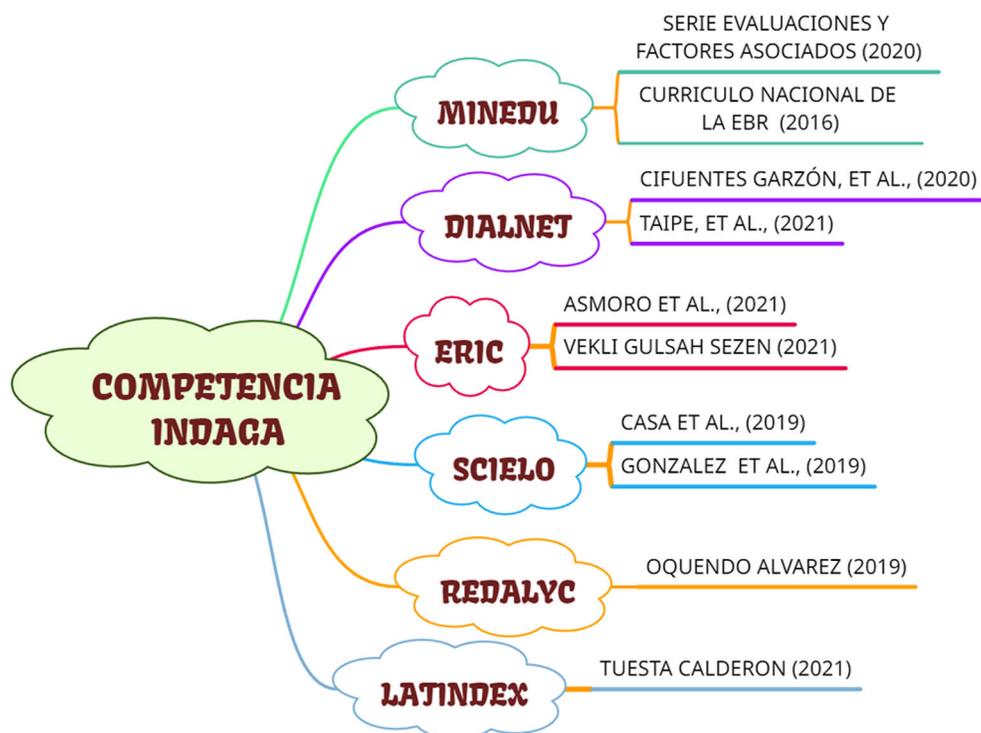
Por lo tanto, las instituciones educativas deben tener una visión objetiva de sus planes de estudio, especialmente en el nivel primario, porque un programa bien pensado que integra ciencia e investigación ayuda al progreso del proceso de enseñanza y aprendizaje, de esta forma puede descubrir nuevos horizontes (Oquendo, 2019). Para ello, se necesitan profesores de ciencias altamente calificados que puedan despertar el interés en los niños por la ciencia y, al mismo tiempo, poder responder a las preguntas que surgen en el aula. Por esa razón, es necesario dedicar esfuerzos a la programación y desarrollo de talleres de capacitación para docentes (Asenjo y McNeil, 2017); y seguir así, fomentando la cultura científica y tecnológica en los colegios primarios con el convencimiento de que esta labor no solo involucra a los actores educativos sino a toda la sociedad con los retos que esto representa (Cuevas et al., 2016) Recordemos que la tarea de la enseñanza de las ciencias es preparar a los hombres para la vida y esto no es solo brindando conocimientos, sino también desarrollar estrategias de aprendizaje y métodos que admitan aplicar la ciencia en situaciones significativas contextualizadas. Es decir, la educación científica debería ayudar a entender esta situación y establecer el valor entre los estudiantes que le permiten responsabilizarse a transformar, gracias a la ciencia y la tecnología, el contexto real de sus países (Arteaga et al., 2016).

La educación hoy en día no solo se requiere para que los jóvenes obtengan conocimiento y las habilidades, sino también para desarrollar el carácter de los estudiantes y se conviertan en individuos excelentes e inteligentes (Mihardi 2015, citado por Asriyadin et al 2021), para afrontar los avances y desarrollos tecnológicos de la última era industrial (Fahmy et al., 2015, citado por Asriyadin et al 2021). Es decir, los estudiantes deben ser óptimos para aumentar su potencial en el ámbito del conocimiento científico y el buen carácter (Asriyadin et al., 2021).

Hoy en día la enseñanza de las ciencias por indagación tiene varias dificultades, como la falta de dominio de estrategias adecuadas por el docente que aún se sigue usando el método tradicional en lugar de aplicar el enfoque indagatorio en sus clases; esto da lugar al desinterés por el estudio de las ciencias y se ve reflejado en los resultados PISA que da a conocer el escaso desarrollo de la competencia de indagación en los niños, niñas y adolescentes.

En la **Fig. 3** observamos el resultado de la revisión bibliográfica, los cuales han sido organizados según la base de datos, teniendo así las siguientes: Dialnet, Eric, Scielo, Redalyc, Latindex y un repositorio correspondiente al Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

Con respecto a la competencia indaga, muchos son los autores que la han definido y señalado sus capacidades; como un conjunto de conocimientos, capacidades y procesos que permiten a una persona actuar e interactuar significativamente en situaciones necesarias para crear, adaptar o aplicar el conocimiento científico de manera integral y responsable (Hernández 2005, citado por Cifuentes 2020). PISA 2015 la define como un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar sobre la base del conocimiento y la actitud científica; esto significa que los niños, niñas y adolescentes que desarrollen de manera óptima esta habilidad serán capaces de explicar fenómenos, diseñar, evaluar e interpretar datos y evidencias de manera racional (OECD-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), citado por Moreano, et al 2020); además, se basa en la capacidad del estudiante para desarrollar conocimientos sobre el funcionamiento y las estructuras del mundo que lo rodean. Esto, a través de procesos científicos, refleja lo que sabe y cómo lo aprende, y refuerza actitudes



**Fig. 3.** Revisión bibliográfica sobre la competencia indagadora mediante métodos científicos

**Fuente:** Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

como la curiosidad, el cuestionamiento y la incertidumbre (MINEDU, 2017); lo que requiere habilidades lógicas, que al ser potenciadas, favorecerán su desarrollo para observar, describir, explicar, comparar, definir conceptos, identificar, modelar, formular, argumentar, clasificar, probar y evaluar (Concepción y Rodríguez, 2014, citado por Oquendo, 2019), involucrándolo en la resolución de problemas y actividades desde su interés y necesidad (Pedreira & Cantons, 2017; Jalo & Pérez, 2016, citado por Taipe 2021).

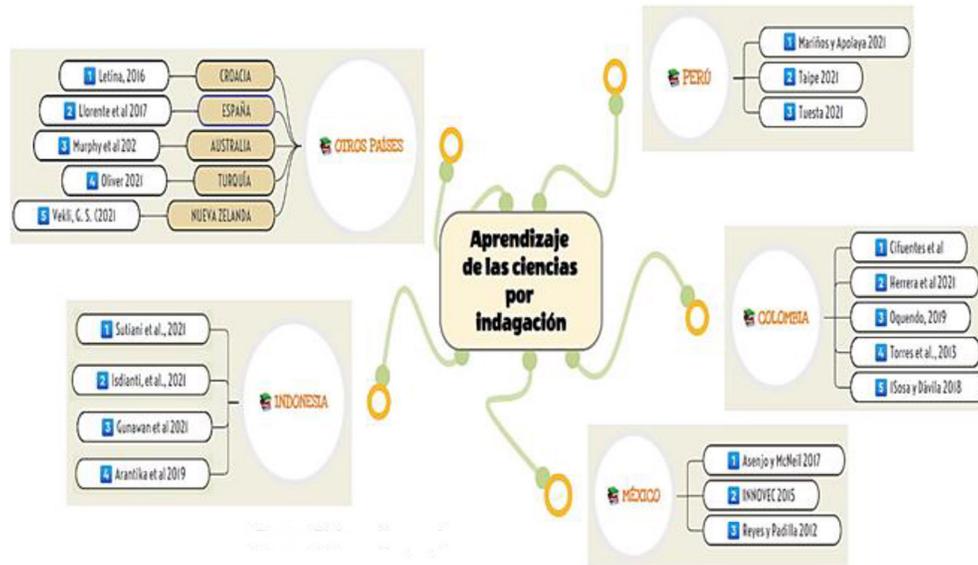
En este contexto, es importante señalar que el Currículo Nacional (2016) menciona que la competencia indagadora incluye la combinación de una variedad de habilidades como: plantear problemas, diseñar estrategias de investigación, generar, registrar y analizar datos e información, evaluar y comunicar el proceso y los resultados de sus investigaciones (Tuesta 2021). Aunado a esto, incluye la capacidad de resolución de problemas (Casa et al. 2019). Se debe tener presente que el modelo de proceso científico correcto comienza con la observación, la formulación de problemas e hipótesis, la recopilación, el análisis y las conclusiones (Asmoro et al. 2021). Estas habilidades permiten a los estudiantes mejorar sus destrezas y capacidades para construir su propio aprendizaje, y así mejorar el conocimiento, la indagación y la ética. (Oquendo, 2019).

Por otro lado, es importante mencionar que el desarrollo de la competencia investigadora es primordial para optimizar el desempeño en todas las áreas del conocimiento, por ello, la indagación en el plan curricular debe ser transversal para todas las asignaturas (Oquendo 2019). Asimismo, es necesario aclarar el significado de un currículo orientado a la investigación, que permita espacios para la indagación y posibilitar que el docente se convierta en investigador y el estudiante en un colega de carrera, un investigador activo (Tamayo y Tamayo 2005, citado por Oquendo 2019).

Académicos, educadores y políticos coinciden que la ciencia y la tecnología son pilares del desarrollo, argumentando que al crear conocimiento y transferirlo a la tecnología, se innova y produce. Por eso es necesario que la educación científica se enfatice claramente en todos los niveles educativos. La educación secundaria es un paso esencial para mejorar la cultura científica de los futuros ciudadanos (Gill y Filches, 2001, citado por González et al., 2012), ya que los estudiantes con una sólida conciencia de las habilidades de investigación

científica pueden hacer uso de ellas de manera efectiva en el proceso de aprendizaje, permitiéndoles adquirir mejor los conocimientos y mejorar su desempeño científico (Vekli, 2021).

Según lo expuesto, la competencia indaga consiste en la combinación de procesos y habilidades científicas que llevan al estudiante a evaluar, interpretar y solucionar una problemática del contexto en el que se desenvuelve. Por ello es de vital importancia que se desarrolle en todos los niveles de enseñanza.



**Fig. 4.** Revisión bibliográfica sobre el aprendizaje de las ciencias por indagación

Fuente: Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

En la **Fig. 4** observamos el resultado de la revisión bibliográfica organizada por países, así tenemos artículos de México, Colombia, Indonesia, Perú, y otros países.

Primero veamos las concepciones dadas por diferentes autores sobre indagación científica. La indagación constituye un método pedagógico de gran prestigio que ha demostrado ser eficaz para apoyar la participación de los estudiantes en la ciencia (Oliver 2021); así también, es un paradigma de instrucción en el que los estudiantes se involucran rápidamente en los procesos relacionados con la indagación: formulación de preguntas, las representaciones, la busca de explicaciones, la interpretación, evaluación y comunicación de soluciones (Dorier & Maass, 2014 citado por Murphy, Abu, Calder, Mansour 2021). También es considerada como una forma de aprendizaje destinada a adquirir conceptos y habilidades científicas, para construir el conocimiento científico, en donde los maestros hacen preguntas y guían a los estudiantes para desarrollar el pensamiento científico, participar activamente y usar las habilidades que los científicos usan, realizar preguntas, recopilar datos e interpretar y revisar evidencia, sacar conclusiones, discutir y comunicar los resultados (Mariños y Apolaya, 2021); prácticamente, constituye un motor para la mejora de las habilidades científicas en los educandos: resolución de problemas, colaboración, creatividad y desarrollo del pensamiento; además, permite mejorar el rendimiento de los estudiantes, combatir la discriminación de género y crear una fuerza laboral diversa y capacitada con las habilidades adecuadas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Sofoklis A. Sotiriou 2021). Asimismo, promueve el desarrollo de competencias a partir de la búsqueda y discusión argumentada de resultados (Romero-Ariza 2017, citado por Taipe 2021); se basa teóricamente en un enfoque complejo de la enseñanza (Mesta, 2018, citado por Tuesta 2021), ya que se relaciona con la preparación de los maestros en áreas de contenido sólido con un gran conjunto limitado de estrategias de instrucción para una enseñanza eficaz. (López, 2017 citado por Tuesta 2021). Aunado a esto, podemos decir que la investigación educativa basada en la indagación coloca a docentes y estudiantes en roles de científicos, quienes desarrollan habilidades a partir de la experimentación y el trabajo colaborativo (García y Ladino 2008, citado Taipe 2021).

Entonces podemos ubicar a la indagación como una técnica esencial para que los estudiantes logren los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación en Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEAM), y muy necesaria para que adopten el enfoque correcto y logren los objetivos establecidos en una cultura de la ciencia, así aprendan y desarrollen el pensamiento crítico (Gallego y Márquez, 2018).

Estudios demuestran diferencias significativas en los puntajes y las destrezas de pensamiento crítico de los escolares antes y después de aprender usando la metodología basada en indagación STEM (Isdianti, et al., 2021); por ello, es necesario desarrollar en las escuelas una enseñanza aprendizaje basada en la indagación. Dentro de este marco, tenemos que la enseñanza basada en la investigación implica un proceso de aprendizaje estructurado y centrado en el que los estudiantes, a través de su actividad y descubrimiento, construyen nuevos conceptos de conocimiento y desarrollan una gama de habilidades prácticas y cognitivas (Letina, 2016); es un estilo de enseñanza en el que el profesor de ciencias abandona, en parte, su rol de experto en ciencias; empiezan a cobrar una importancia en la investigación constructivista, a medida que la educación pasa de centrarse en el docente a centrarse en el alumno, de modo que los docentes sean facilitadores o guías en el proceso de aprendizaje. (Oliveira 2009, citado por Reyes y Padilla 2012). El aprendizaje de las ciencias se desarrolla mediante una educación científica amplia y aplicada. Por lo tanto, el concepto de aprendizaje científico debe integrarse con la comprensión científica, es decir, conocimiento basado en la ciencia y tecnología (Gunawan et al 2021) Además, constituye uno de los enfoques pedagógicos fundamentales, ya que proporciona una metodología que comienza con la curiosidad innata en los estudiantes, así como un aprendizaje activo que facilita aprender a aprender, formar grupos y utilizar lo aprendido en contextos del mundo real (INNOVEC, 2015); permite la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, donde los alumnos aprenden ciencia haciendo ciencia, que es la base de la investigación (Mariños y Apolaya, 2021).

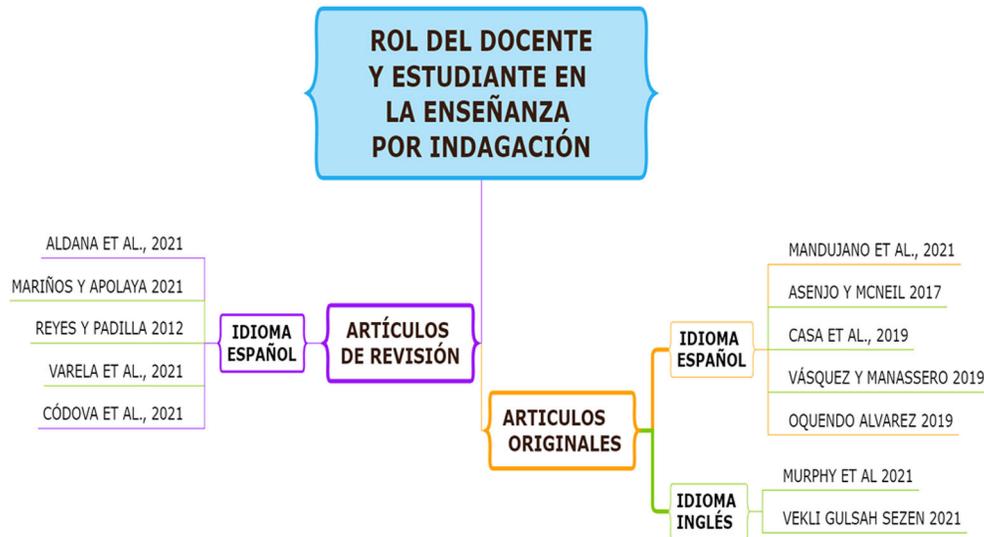
Otros autores mencionan que la enseñanza de las ciencias naturales se sustenta en estrategias para hacer preguntas instructivas, alternativas que abordan el trabajo docente, el aprendizaje significativo y la colaboración innovadora que permite la participación activa de los educandos en la construcción y adquisición de conocimientos, características que indican el alejamiento de lo tradicional (Torres et al., 2013). Gracias a la alfabetización científica como estrategia para facilitar el aprendizaje activo, el método por indagación se ha convertido en una tendencia en la educación. Además, las habilidades de pensamiento crítico son necesarias como una estrategia en el aprendizaje de las ciencias (Sutiani et al., 2021). También es necesario para el conocimiento y el desarrollo psicológico porque incluye actividades científicas: observación, intervención, clasificación, predicción, medición, interpretación y análisis de datos (Lederman, et al., 2014; Smithenry, 2010, Sutiani et al., 2021). Además, el proceso de indagación involucra los procesos en los que el individuo trabaja mentalmente, y sea capaz de organizar actividades mentales. Sin embargo, aunque la adquisición y aplicación de habilidades de investigación es uno de los objetivos importantes del programa de ciencias, hay que tener en cuenta que, la capacidad de investigación de cada estudiante no se desarrolla en la misma medida. (Vekli, 2021).

Asimismo, la enseñanza de las ciencias basada en la investigación se organiza en 6 etapas: formula la pregunta de investigación; prioriza la evidencia; análisis de evidencia; constituye una interpretación en base a la evidencia; vincula las explicaciones al conocimiento científico; comunica y justifica sus explicaciones; reflexiona sobre su aprendizaje. (Bogner et al., 2012; Llorente et al 2017). Ahora bien, La educación científica basada en la indagación es un proceso, un enfoque en el que los estudiantes responden preguntas y su curiosidad sobre el mundo que les rodea mediante la experimentación (Asenjo y McNeil, 2017); haciendo uso de los siguientes elementos: destrezas de indagación, indagación del conocimiento, comprensión de la naturaleza y métodos pedagógicos para enseñar contenido científico (Bybee 2004, citado por Tuesta 2021). Así también, vincula los procesos y formas donde los docentes influyen en el aprendizaje de los educandos, con el fin de desarrollar el pensamiento científico y así construir habilidades y competencias a partir de los intereses y expectativas de cada disciplina (Cifuentes et al., 2020)

El aprendizaje de las ciencias basada en la investigación es efectivo e imprescindible en una educación de calidad para el logro de habilidades de pensamiento crítico. Pero las practicas docentes demuestran vacíos en la formación investigadora y, como consecuencia, una mala repetición de estos procesos en la enseñanza, ya

que no se aplica una metodología que permita la participación activa para que los alumnos puedan indagar en equipo (Oquendo, 2019). Tener en cuenta los siguientes principios para mejorar la calidad de la formación docente: continuidad de la práctica, interacción y la reflexión (Herrera et al, 2021). Para ello es necesario una buena planificación para lograr los objetivos con respecto a las habilidades científicas (Sosa y Dávila, 2018); asimismo, diseñar unidades y secuencias de aprendizaje para que los estudiantes puedan pensar, desarrollar, explorar e impartir conocimientos en contextos reales (Cifuentes et al.,2020).

Entonces, el uso de la indagación es fundamental, permite la participación activa del estudiante, la adquisición de habilidades científicas, la toma de decisiones, el aprendizaje significativo, el pensamiento creativo y crítico, permitiendo así la interacción entre docente y estudiante, por ese motivo el aprendizaje por indagación se ha convertido en indispensable si se desea brindar una educación de calidad para transformar la sociedad.



**Fig. 5.** Revisión bibliográfica sobre el rol del docente y estudiante en el proceso de enseñanza por indagación.

**Fuente:** Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

En la **Fig. 5** observamos el resultado de la revisión bibliográfica organizada por el tipo de artículo: original y de revisión; y por idioma inglés o español.

En este proceso de enseñanza por indagación es importante analizar cuál es el rol del docente y estudiante para el logro de la competencia indaga. En este sentido, la orientación del docente hacia el objetivo de la investigación permitirá gestionar y tomar decisiones coherentes con los fines de la investigación (Sala y Font 2019, citado por casa 2019). Las lecciones de ciencia deben estar en manos de maestros que comprendan los fundamentos que las gobiernan, que puedan motivar a los niños y que ayuden a desarrollar sus habilidades experimentales para que puedan iluminarse y expresar sus dudas (Asenjo y McNeil 2017); entonces, el maestro facilita el aprendizaje guiando a los estudiantes a través del proceso, creando un espacio para desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia del alumno sobre su entorno, guiando así el proceso de aprendizaje constructivista y desarrollar la conciencia del alumno sobre su entorno. En tal sentido, el docente toma conciencia que no es poseedor del conocimiento. (Gallego y Márquez, 2018) y, por lo tanto, deben estar capacitados, no solo en términos de disciplina, sino también en términos de competencia (Reyes y Padilla, 2012), el maestro ya no es la voz oficial, el que genera cambios en los roles y responsabilidades en el aula (Murphy et al., 2021); por lo tanto, debe realizar un uso adecuado de los recursos de aprendizaje, de métodos y estrategias de enseñanza que logre la participación activa y el logro de metas de los estudiantes (Reyes y Padilla, 2012).

Por ello, en este mundo dinámico, se necesita un profesor-investigador para brindar soluciones a los desafíos sociales que enfrentan, lo que incluye dar forma al papel de investigador científico a los estudiantes como un

componente del aprendizaje permanente. Los educadores están en la era educativa de la enseñanza basada en la indagación, proceso que contribuye significativamente a la formación de aprendizaje a lo largo de la vida (Aldana et al, 2021); de esta manera, están enseñando no solo a cuestionar sino también a preguntarse para mejorar sus habilidades y convertirse en investigadores transformadores de sus prácticas docentes (Oquendo, 2019); Es por esta razón que, los docentes deben asumir un nuevo rol, desarrollando actividades, como: trabajo en equipo, explorar, hacer preguntas, compartir y escuchar ideas de los demás, argumentar y debatir a través de la evidencia; permitiendo así la construcción del aprendizaje (Mariños y Apolaya, 2021). El docente es un orientador, alguien que explica problemas o situaciones problemáticas, sugiere recursos y está dispuesto a colaborar con las necesidades de los educandos (Varela et al., 2021).

En los procesos pedagógicos, los estudiantes de secundaria son objeto de tareas investigativas relacionadas con su quehacer académico, porque es este quien tiene que investigar de forma regular y sostenida, con orientación y guía del docente, quien debe realizar la tarea de poner énfasis en la participación social (Córdova et al., 2021). Y despertar el interés y la pasión por la ciencia en la educación básica, apartando la metodología tradicional para enseñar ciencias, adaptándose a los cambios de la sociedad. (Mandujano et al, 2021).

Por otro lado, investigaciones realizadas con respecto a la enseñanza basada en la indagación identificaron cinco factores de estrés que los profesores y los estudiantes pueden sentir: reconocer y aceptar nuevos roles y responsabilidades para el aprendizaje; nivel de comodidad del maestro y el alumno; el profesor tolera la ambigüedad y la flexibilidad, ya no dominan el contenido que se enseña; confianza en la integración de la tecnología y tiempo dedicado al desarrollo de las habilidades de los estudiantes; integrar la nueva pedagogía en las realidades más amplias fuera del aula. (Guskey y Hilgard, 2002, Grant y Hill 2006 citado por Murphy et al., 2021).

Actualmente en esta nueva formación del profesor, los educadores actúan como pensadores críticos sobre su práctica, basan su docencia en evidencias y crean un aprendizaje adecuado. Además, es un autoevaluador de su propia práctica, abierto a la retroalimentación de sus propias tareas, persistente para afrontar los desafíos educativos e inventivo para la mejora continua, no clasifica a sus educandos y establece altas expectativas de éxito (Vázquez et al., 2019).

Teniendo en cuenta que en las sesiones de ciencias, los estudiantes investigan, al igual que los científicos, para comprender lo que sucede a su alrededor y comprender los hechos naturales, tener habilidades de indagación juega un papel importante en la comprensión de los conceptos científicos y en el desarrollo de una perspectiva científica (Vekli, 2021); es decir, este tipo de aprendizaje facilita que el estudiante refuerce el método científico o el método experimental, por lo que es relevante que sea asumido por el docente, ya que esta metodología se centra en el aprendizaje del estudiante (Varela et al., 2021).

En efecto, el rol del docente y estudiante en la enseñanza aprendizaje por indagación se modifica totalmente, ya que el docente deja de ser en el poseedor de todo el conocimiento para convertirse en el facilitador del aprendizaje y guía de sus estudiantes creando espacios para el fortalecimiento de habilidades científicas; y el estudiante deja de ser un ente pasivo que solo recibe información y se convierte en un investigador activo, responsable de su propio aprendizaje asumiendo los nuevos retos que se presenten en su sociedad.

En la **Fig. 6**, observamos el resultado de la revisión bibliográfica organizada, según la estrategia de búsqueda: palabras claves, palabras truco, bibliografía y tema.

Dentro de las estrategias que favorecen la indagación se puede encontrar el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, método de estudio de casos, entre otras; dichas estrategias tienen como objetivo generar cambios de procedimiento y roles de liderazgo para profesores y estudiantes; el profesor debe ser el mediador y debe articular la colaboración entre estudiantes a través del trabajo en equipo y prácticas de laboratorio para explicar los fenómenos, relacionarlo con el mundo real, de manera que permitan incorporar la teoría a la práctica, esto les permitirá crear procesos cognitivos que facilitan la comprensión, la resolución de problemas y el razonamiento sobre los fenómenos en estudio (Carranza 2017, citado por Asenjo y McNeil, 2017; Mariños y Apolaya, 2021).

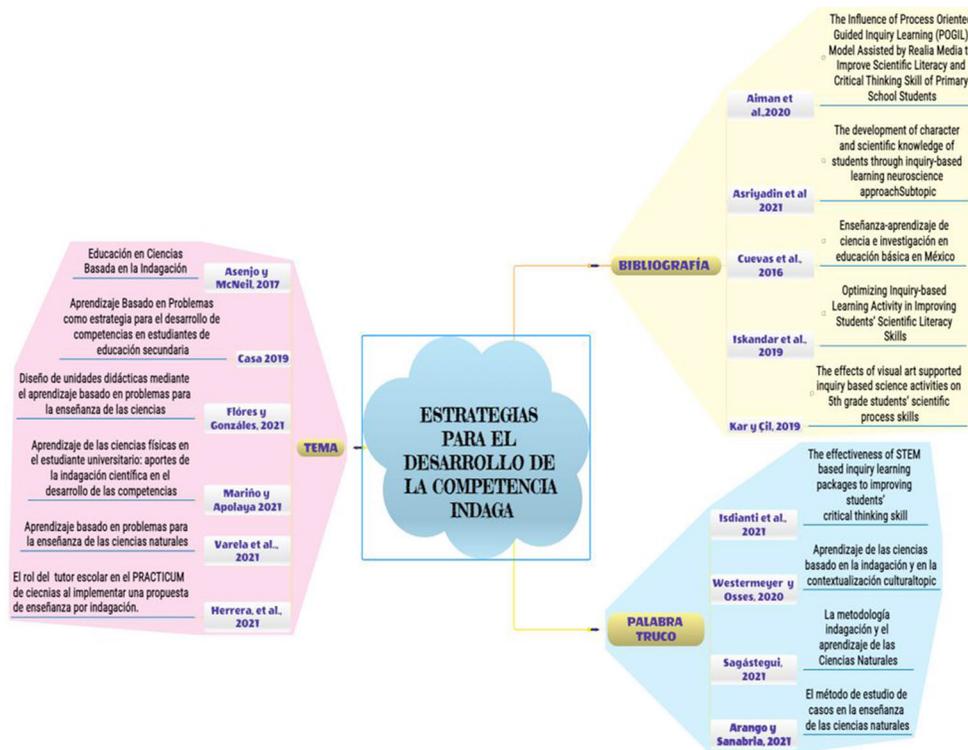


Fig. 6. Revisión bibliográfica sobre las estrategias para el desarrollo de la competencia indagadora

Fuente: Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

El Aprendizaje Basado en Problemas, es un método de aprendizaje práctico destinada a investigar y resolver problemas reales, promoviendo así el aprendizaje activo desde una perspectiva interdisciplinaria (Díaz-Barriga, citado por Casa 2019); por lo tanto, es necesario la implementación de diseño de unidades didácticas según el enfoque de aprendizaje basado en problemas (Flóres y Gonzáles, 2021). Por otro lado, el método de aprendizaje basado en proyectos promueve el aprendizaje individual y autónomo. Los educandos son responsables de su propio aprendizaje bajo la guía del docente que interviene como facilitador, dejando de ser solo emisor de información; en este proceso se utiliza en especial problemas de su mismo entorno (Varela et al., 2021). Asimismo, estudiantes y profesores señalan al aprendizaje basado en proyectos y en la experimentación como una razón por la que aman las ciencias naturales y como una actividad que les gusta hacer (Cuevas et al., 2016).

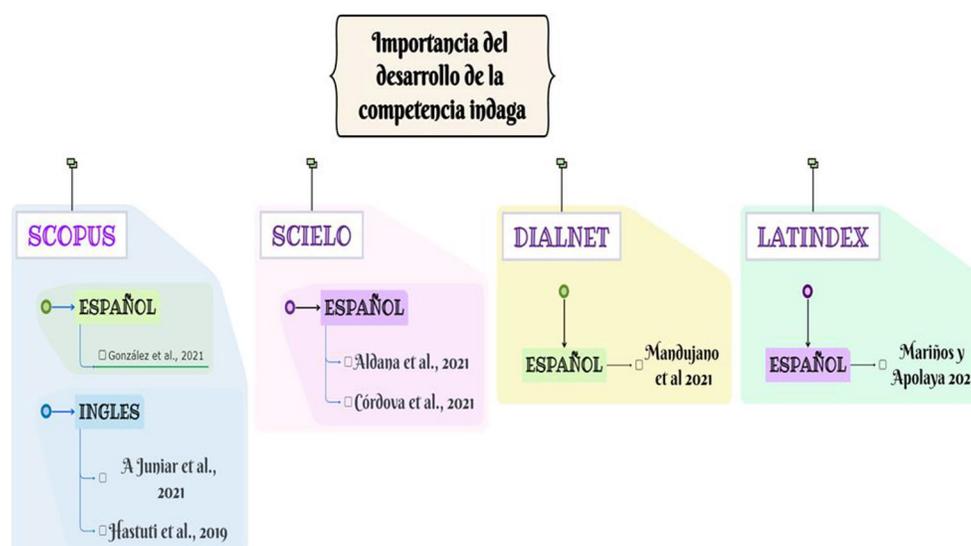
Además, las artes visuales como estrategia en la enseñanza de las ciencias basada en la indagación mejoran las habilidades de observación, inferencia, identificación de variables y diseño experimental de los estudiantes (Kar y Çil, 2019). La neurociencia como enfoque basado en la indagación puede optimizar el conocimiento científico (Asriyadin et al 2021). Otra estrategia, es el uso del diagrama de UVE Gowin, un recurso importante que permite la interpretación y reflexión de la actividad realizada haciendo uso del lenguaje científico, donde el estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje (Herrera et al, 2021). El método de estudio de casos permite el análisis crítico y el desarrollo de habilidades: como la formulación de preguntas, la argumentación, construcción de nuevos conceptos, es decir que promueve la participación y el trabajo en equipo, dando lugar al aprendizaje creativo, valioso y muy útil para los educandos (Sanabria y Arango, 2021).

El modelo de aprendizaje basado en la investigación permite optimizar el aprendizaje de las ciencias en los educandos del nivel secundaria, y se enfoca en la movilización de los procesos cognitivos; además, requiere trabajo en equipo, comunicación asertiva y tolerancia (Sagástegui, 2021).

Según estudios, los módulos de aprendizaje basados en STEM son efectivos para perfeccionar las habilidades de pensamiento crítico (Isdianti et al., 2021). Además, es una forma de mejorar la capacidad de alfabetización

científica, las actividades de aprendizaje basadas en preguntas, es la combinación del aprendizaje y el uso de la tecnología (Iskandar et al., 2019). Así una persona con conocimiento científico usará su habilidad para resolver los problemas de la vida y crear productos científicos útiles (Labov, 2006; Rahayu, 2017; Turiman et al., 2012 citado por Aiman et al.,2020).

La metodología indagatoria ha demostrado ser una estrategia de instrucción flexible para incorporar elementos culturales para mejorar el aprendizaje. En esta estrategia educativa, el alumno es quien, al desarrollar la curiosidad, la imaginación y la interacción con el mundo concreto y los compañeros, construye su propio conocimiento (Harlen, 2013; Westermeyer y Osses, 2020). Los expertos recomiendan aplicar modelos y métodos de aprendizaje apropiados de acuerdo con las características físicas y habilidades de los estudiantes, para construir una buena comunicación e interacción para que los estudiantes acepten todo el proceso de aprendizaje (Aiman, et al., 2020). En resumen, entre las estrategias que facilitan la enseñanza por indagación podemos señalar el aprendizaje basado en problemas, la cual permite al estudiante resolver problemas de su realidad en forma creativa; el aprendizaje basado en proyectos, que se realiza a través de la experimentación y permite el aprendizaje autónomo; así también la neurociencia, que optimizan la ciencia y las artes visuales que fortalecen el desarrollo de habilidades como la observación y diseño experimental.



**Fig. 7.** Revisión bibliográfica de la importancia del desarrollo de la competencia indagatoria

**Fuente:** Elaborado por Mendoza Espinoza, Soledad

En la **Fig. 7**, observamos el resultado de la revisión bibliográfica organizado según la base de datos, Scopus, Scielo, Dialnet y Latindex, así como el idioma español e inglés.

La importancia de las habilidades investigativas en los educandos de secundaria se relaciona con las habilidades y destrezas que necesita para elevar su nivel en la búsqueda de nuevas formas de aprender orientados al pensamiento crítico que es requerido por el mundo de hoy; así como desarrollar habilidades investigativas para formar un sistema de actitudes basado en el interés por la investigación (Córdova et al., 2021). Entonces, cuando las personas se empoderan con el conocimiento, se sienten y actúan como agentes de cambio, porque se dan cuenta que no dependen de los demás. Este desarrollo de la intervención de toda la sociedad se logra a través de procesos de indagación, ya que incentiva a las personas a dejar de ser aprendices pasivos y participar en su aprendizaje y desarrollo de habilidades (Gallego y Márquez, 2018). El aprendizaje basado en la investigación ayuda a desarrollar habilidades y actitudes que producen mejores resultados académicos en estudiantes universitarios, utilizando enfoques teóricos y experimentales integrados; permite a los estudiantes comprender la naturaleza de la ciencia y participar en actividades científicas cercanas a la realidad. Es decir, la investigación científica trabaja en conjunto y funciona para la educación científica, por lo que esto debe

hacerse con una visión moderna del aprendizaje con propósito. (Mariños y Apolaya, 2021). Por lo tanto, se asume que el desarrollo de la investigación científica se realice con mayor frecuencia en los niveles de educación primaria para tener una base más sólida (Mandujano et al, 2021). Los estudiantes de ciencias deben aprender no solo sobre el contenido, sino también sobre su relación con su comunidad. Es así que, en el plan de estudios de Indonesia de 2013, se mencionó que el aprendizaje debe responder a los avances en la ciencia, la cultura, la tecnología y las artes para desarrollar la curiosidad y la capacidad de los estudiantes para desempeñarse correctamente (Hastuti et al., 2019); en efecto es importante seguir este ejemplo y sugerir que la propuesta didáctica se dé desde una perspectiva interdisciplinaria, basada en principios de aprendizaje crítico significativo apoyado metódicamente en la investigación y el trabajo colaborativo, ayudando a los estudiantes a comprender mejor en comparación con quienes siguen el método tradicional (González et al., 2021), ya que el aprendizaje basado en la indagación es mejor que memorizar técnicas o seguir solo las instrucciones del maestro (Juniar et al., 2021).

El desarrollo humano y de la sociedad solo se puede lograr a través de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos; por ello, es necesario formar a los futuros investigadores desde las escuelas, más aún si estudios demuestran que en el Perú la investigación científica es muy pobre en comparación con otros países latinoamericanos, esto nos indica que existe dificultades en la enseñanza del conocimiento científico (Mandujano et al, 2021). Es por esta razón, que la indagación científica debe fomentarse como método de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del proceso educativo, porque si los estudiantes se capacitan en esta metodología desde el principio, fácilmente disfrutarán de una mayor investigación y aplicación científica cuando alcanzan el nivel de pregrado y más adelante en su vida laboral. Por eso hoy, es necesario fusionar el aprendizaje y la investigación para generar conocimientos desde nuevas perspectivas pedagógicas (Aldana et al., 2021).

Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje por indagación es importante porque despierta la curiosidad e interés por la ciencia en los estudiantes a través del desarrollo de habilidades científicas; por ello debe brindarse desde la educación básica hasta el nivel universitario, solo de esta manera estaremos cambiando el rumbo de la sociedad, se necesita con urgencia de investigadores científicos comprometidos y sensibles para lograr transformarla.

## Conclusiones

El enfoque de indagación en el aprendizaje de las ciencias resalta las fortalezas de esta metodología desde un punto de vista filosófico y un enfoque didáctico, presentando ideas concretas sobre la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la naturaleza de la investigación científica; como estrategia que proporciona metodologías y estructuras que se adaptan al estilo de cómo los alumnos aprenden y practican las ciencias. Los países interesados en mejorar las clases de ciencias en la EBR, deben optar por el enfoque de la indagación como instrumento para mejorar los resultados en ciencia, especialmente en aquellos como Latinoamérica donde el 50% de los estudiantes no alcanzó los resultados esperados en ciencias, por lo que es necesario cambiar la visión y presentarla de manera más próxima y retadora, como un medio para resolver los problemas de su entorno.

La competencia indaga se define en base a sus fortalezas y capacidades para desarrollar sobre la base del conocimiento científico, como pilar para el desarrollo de un país, ya que permite a los estudiantes de todos los niveles educativos, actuar de manera responsable haciendo uso de sus habilidades y capacidades para observar, identificar, clasificar, describir, formular hipótesis, comparar, explicar, diseñar, analizar e interpretar datos y evidencias de manera racional y comunicar los resultados de su investigación.

La indagación científica como método pedagógico ha demostrado ser eficaz e indispensable en el aprendizaje de las ciencias, porque desarrolla habilidades e involucra a los estudiantes en los procesos de indagación, a través de su actividad y descubrimiento, construye y desarrollan una gama de habilidades prácticas y cognitivas. Por otro lado, los docentes en ciencias bien entrenados abandonan su rol de experto para ser facilitadores y desarrollar en sus estudiantes el pensamiento científico. Sin embargo, la poca aplicación de la indagación,

sumado a docentes poco entrenados en la metodología, no permitirá un mejoramiento en los indicadores y en la eficacia de la formación científica de los estudiantes.

El proceso de enseñanza por indagación requiere que el rol de los actores del salón de clase indaga (formador-alumno) sean orientados hacia el objetivo de la investigación. El profesor-investigador debe estar en la era educativa de la enseñanza basada en la indagación, para ello debe ser capacitado y actualizado para la adecuación de sus experiencias de ECBI. Desde el otro lado tenemos al estudiante como objetivo principal y asume un rol de investigador basado en el quehacer académico de su entorno.

Las estrategias que favorecen la indagación son necesarias para guiar la capacitación de los docentes, adecuación de las metodologías en el aula y motivar al estudiante en el nuevo rol que le toca realizar. El Aprendizaje Basado en Problemas, la neurociencia como enfoque basado en la indagación, el aprendizaje basado en proyectos, las artes visuales en la enseñanza, el aprendizaje basado en la investigación, los estudios de casos, el diagrama de UVE de Gowin, los módulos de aprendizaje basados en STEM, y en la experimentación son posibles estrategias a usar para la implementación de la competencia de indagación en el aprendizaje de las ciencias.

Es importante priorizar el desarrollo de la investigación científica en el nivel de educación primaria, para dar solidez a las ciencias en los siguientes niveles y ser enfocado en su vida diaria que permita comprender y resolver problemas propios de la comunidad. El rol del estudiante radica en mostrar, desarrollar y profundizar sus habilidades y destrezas investigativas, orientados al pensamiento crítico y motivados por sus profesores. Empoderar al educando en el proceso de indagación como participante principal es fundamental para innovar la sociedad en la que se desenvuelve haciendo buen uso de la ciencia y la tecnología. ©

---

**Soledad Mendoza Espinoza.** Profesora de Educación Secundaria de la Especialidad de Ciencias Naturales con estudios realizados en el Instituto Pedagógico Nacional Montecristo, Perú. Licenciatura en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, y maestría con mención en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo. Profesional con alto grado de responsabilidad con más de 25 años al servicio de la educación peruana; orientada a asumir nuevos retos y desafíos con miras a la mejora de la calidad educativa. En los últimos cinco años ha asumido cargos directivos logrando cambios significativos en las escuelas donde he laborado. Experiencia editorial en el área de Ciencias. Actualmente cursando estudios de Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. De trabajo: I.E. 5174 “Juan Pablo II” Carabayllo, Lima, Perú, Cargo: Docente del nivel Secundaria, modalidad: Educación Básica Regular, UGEL: 04

---

## Referencias bibliográficas

---

- Aguilera Morales, David., Martín-Páez, Tobias., Valdivia-Rodríguez, Víctor. y Ruíz Delgado, Ángela. (2018). La enseñanza de las ciencias basada en indagación. Una revisión sistemática de la producción española: Inquiry-based Science Education. A systematic review of Spanish production. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-388>
- Aiman, A., Hasyda, S., y Uslan. (2020). The influence of Process Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL) model assisted by realia media to improve scientific literacy and critical thinking skill of primary school students. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1635-1647. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.4.1635>
- Aldana-Zavala, Julio Juvenal., Vallejo-Valdivieso Patricio Alfredo., & Isea-Argüelles, Josía. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Alteridad*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>

- Aramendi Jauregui, Pello., Arburua Goinetxe, Rosa María. y Buján Vidales, Karmele. (2018). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Arana-Tuesta, Petter Martín; Solis-Trujillo, Beymar Pedro. (2021). Indagación científica en educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1292-1312, ene. 2021. ISSN 2550-682X. Disponible en: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/222> <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2226>
- Arantika, J., Saputro, S., y Mulyani, S. (2019). Effectiveness of guided inquiry-based module to improve science process skills. In *Journal of physics: conference series* (Vol. 1157, No. 4, p. 042019). IOP Publishing <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1157/4/042019>
- Arteaga Valdés, Eloy., Armada Arteaga, Lisdaynet., y Del Sol Martínez, Jorge Luis. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (1), 169-176. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Asenjo Juan., y McNeil Jeremy. (2017). Educación en Ciencias Basada en la Indagación Promoviendo cambios en la enseñanza de las ciencias en las Américas. IANAS Red Interamericana de Academias de Ciencias. México. [www.ianas.org/index.php/books](http://www.ianas.org/index.php/books)
- Asmoro, Seto Prio., Suciati. & Prayitno, Baskoro Adi. (2021). Empowering Scientific Thinking Skills of Students with Different Scientific Activity Types through Guided Inquiry. *International Journal of Instruction*, 14(1), 947-962. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14156a>
- Asriyadin, Yulianci1, S., Adiansha, A., Kaniawati, I., Liliawati, W., & Muliana. (2021). The development of character and scientific knowledge of students through inquiry-based learning neuroscience approach. *Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012019>
- Attard Catalina, Bergery, Nathan. y Mackenzie, Erin. (2021) The Positive Influence of Inquiry-Based Learning Teacher Professional Learning and Industry Partnerships on Student Engagement With STEM. *Front. Educ.* 6:693221. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.693221>
- Casa Coila, Manuela Daishy., Huatta Pancca, Soledad. y Mancha Pineda, Estanislao Edgar. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para el desarrollo de competencias en estudiantes de educación secundaria. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 10(2), 111-121. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.10.2.383>
- Castro Sánchez, Adriana., & Ramírez Gómez, Rubí. (2013). Enseñanza de las ciencias naturales para el desarrollo de competencias científicas. *Amazonia Investiga*, 2(3), 30-53. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/646>
- Cifuentes Garzón, José Eduardo., Cortés Beltrán, Luz Marina., Garzón Mora, Nidia Yolanda. y González Pulido, Diana Patricia. (2020). Desarrollo de las competencias de indagación y explicación a través de prácticas de aula basadas en la enseñanza para la comprensión. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 87-109. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.06>
- Córdova Ramírez, Elba., Piscoya Jurupe, Julio., y Zurita Pinglo, Marco Antonio. (2021). Las capacidades investigativas en los estudiantes de secundaria: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, 17(80), 178-183 Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S19906442021000300178&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19906442021000300178&lng=es&nrm=iso)
- Cuevas Romo, Ana., Hernández Sampieri, Roberto., Leal Pérez, Brenda Elizabeth. y MendozaTorres, Christian Paulina. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 187-200. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116>
- Everaert, C., Harlen, W., Alberts, B., Bybee, R., & ODonnell, C. (2016). La enseñanza de la ciencia en la educación básica. Antología sobre indagación. Teorías y fundamentos de la enseñanza de la ciencia basada en la indagación. [http://innovec.org.mx/home/images/7-antologia\\_v2\\_digital-min.pdf](http://innovec.org.mx/home/images/7-antologia_v2_digital-min.pdf)

- Flórez-Nisperuza, Elvira Patricia. y González-Rivas, Martha Sofia. (2021). Diseño de unidades didácticas mediante el aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias. *Revista Científica*, 41(2), 134-149. <https://doi.org/10.14483/23448350.17472>
- Gallego, Diana Estela., y Márquez, Fernando. (2018). La indagación como estrategia para la educación STEAM. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/Final%20OEA%20Indagacio%CC%81n.pdf>
- González Jaramillo, Verónica., Greca, Ileana María. y González, Susana. (2021). Nutrición en el ser humano: evaluación de una propuesta didáctica multidisciplinar basada en la indagación y el aprendizaje colaborativo. *Investigações Em Ensino de Ciências*, 26(1), 188–216. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p188>
- González-Weil, Corina, Cortéz, Mónica, Bravo, Paulina, Ibaceta, Yasnina, Cuevas, Karen, Quiñones, Paola, Maturana, Joyce, y Abarca, Alejandro. (2012). La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM (Región de Valparaíso). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 85-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200006>
- Gunawan, G., Jufri, A. W., Nisrina, N., Al-Idrus, A., Ramdani, A., y Harjono, A. (2021). Guided inquiry blended learning tools (GI-BL) for school magnetic matter in junior high school to improve students' scientific literacy. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1747, No. 1, p. 012034). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1747/1/012034>
- Hastuti, P. W., Setianingsih, W., y Widodo, E. (2019). Integrating inquiry based learning and ethnoscience to enhance students' scientific skills and science literacy. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1387, No. 1, p. 012059). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012059>
- Herrera San Martín Edith., Izquierdo Aymerich, Mercé., Espinet Blanch, Mariona. (2021). El rol del tutor escolar en el Practicum de ciencias al implementar una propuesta de enseñanza por Indagación. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 16(2), 346-363. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.16121>
- INNOVEC. (2015) La Enseñanza de la Ciencia en la Educación Básica. Antología sobre indagación. México. [www.innovec.org.mx](http://www.innovec.org.mx).
- INNOVEC (2015). La Enseñanza Eficaz de la Ciencia. Innovación en la Enseñanza de la Ciencia, A.C. México. [www.innovec.org.mx](http://www.innovec.org.mx)
- Isdianti, Maya Fahrudatul., Nasrudin, Harun., y Erman, Erman. (2021). The Effectiveness of STEM Based Inquiry Learning Packages to Improving Students' Critical Thinking Skill. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(3), 223-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.832239>
- Iskandar, Sastradika, Dedi. y Defrianti, Denny. (2019). Optimizing Inquiry-based Learning Activity in Improving Students' Scientific Literacy Skills. *Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012061>
- Juniar, A., Fardilah, R., y Tambunan, P. (2020). The Distinction of Students' Science Process Skill and Learning Activities between Guided Inquiry and Conventional Learning with Experiment. *Journal of Physics*, 1788(2021). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1788/1/012043>
- Kar, Avellana., H., y Çil, Emine. (2019). The effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills. In *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi* (Vol. 9, Issue 2). <https://doi.org/10.14527/PEGEGOG.2019.011>
- Letina, Atena. (2016). Effectiveness of Inquiry-Based Science and Social Studies Teaching in the Development of Students' Scientific Competence. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 665-696. doi: <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.1735>
- Letina, Atena. (2020). “Desarrollo de la competencia de aprender a aprender de los estudiantes en ciencias primarias” *Ciencias de la educación* 10, no. 11: 325. <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>
- Llorente, Isabel., Domènech, Xavier., Ruiz, Neus., Selga, Imma., Serra Marimon, Carles., y Domènech-Casal, Jordi. (2017). Un congreso científico en secundaria: articulando el aprendizaje basado en proyectos y la indagación científica. *Investigación en la Escuela*, 91, 72-89. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-5>

- Macedo, Beatriz (2016). Educación Científica. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO, Montevideo, Uruguay.
- Mandujano-Ponce, Katherine Cristina., Tolentino Quiñones, Hermis., y Arauco-Mandujano, Elzi Cristina. (2021). Estrategias empleadas para la indagación científica en la educación secundaria. *593 digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 18-30. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.705>
- Mariños Castillo, Gualberto Antenor. y Apolaya Sotelo José Pascual. (2021). Aprendizaje de las ciencias físicas en el estudiante universitario: aportes de la indagación científica en el desarrollo de las competencias. *SCIENDO*, 24 (1), 17-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2021.002>
- Moreano Villena, Giovana., Darcourt Márquez, Alvaro Luis., Hernández Cabrera, Wilmer., y Ramos Ascencio, Sadith. (2020). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Ministerio de Educación. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6907>
- Ministerio de Educación. (2017) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Perú [www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)
- Ministerio de Educación. (2020) *Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas*. Rutas del aprendizaje. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo\\_general\\_gestion\\_de\\_aprendizajes.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_gestion_de_aprendizajes.pdf)
- Murphy, C., Abu-Tineh, A., Calder, N., y Mansour, N. (2021). Teachers and students' views prior to introducing inquiry-based learning in Qatari science and mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103367>
- Ocaña-Fernández, Yolvi., & Fuster-Guillén, Doris. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8078448>
- Oliver, María., McConney, Andrew., y Woods-McConney, Amanda. (2021). The efficacy of inquiry-based instruction in science: A comparative analysis of six countries using PISA 2015. *Research in Science Education*, 51(2), 595-616. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09901-0>
- Oquendo, Sandra (2019) Estrategia para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de básica primaria. En *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.2020>
- Peña-Nivicela, Germán Ernesto., Cevallos-Acaro, Malena Nallely. y Espinoza-Freire, Eudaldo Enrique. (2019). Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en estudiantes de sexto grado de educación básica. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 880-894. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5077>
- Reyes-Cárdenas, Flor., y Padilla, Kira. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. *Educación química*, 23(4), 415-421. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(17\)30129-5](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(17)30129-5)
- Romero-Ariza Marta. (2017). El aprendizaje por indagación, ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14 (2), 286-299. <http://hdl.handle.net/10498/19218>
- Sagástegui-Bazán, Leoncio Gaspar. (2021). La metodología indagación y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Polo del Conocimiento*, [S.l.], 6 (12), 804-822. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i12.3406>
- Sanabria-Totaitive, Inés Andrea. y Arango-Martínez, Angie Viviana. (2021). El método de estudio de casos en la enseñanza de las ciencias naturales. *Praxis & Saber*, 12(31), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159>
- Santa María Santamaria, Karina. (2021). La indagación científica desde una mirada transdisciplinar en el aprendizaje de las ciencias naturales en la educación básica. *Centrosur Agraria*. <https://doi.org/10.37959/cs.v1i7.104>
- Sastradika, Dedi. y Defrianti, Denny. (2019). Optimización de la actividad de aprendizaje basada en la investigación para mejorar las habilidades de alfabetización científica de los estudiantes. En *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1233, No. 1, p. 012061). Publicación IOP. doi:10.1088/1742-6596/1233/1/012061

- Sosa, Joaquín Alexander., y Dávila, Doris Teresa. (2019). La enseñanza por indagación en el desarrollo de habilidades científicas. *Educación y Ciencia*, (23), 605–624. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10275>
- Sotiriou, Sofoclis. (2021). Educación científica basada en la investigación y e-Learning. *Noticias de Eurofísica*, 52 (2), 24-27. <https://www.europhysicsnews.org/articles/eprn/pdf>
- Sutiani, Ani., Situmorang, Manihar., y Silalahi, Albinus. (2021). Implementation of an Inquiry Learning Model with Science Literacy to Improve Student Critical Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, 14(2), 117-138. URL: [http://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2021\\_2\\_8.pdf](http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2021_2_8.pdf)
- Taipe, Franklin., Serna, Juan., Quispe, Cipriano., Quispe, Wilfredo., y Condori, Isabel. (2021). Desarrollo de la indagación científica, desde una tarea auténtica con el petroglifo de la Wak'a de Suyu. *Revista Innova Educación*, 3(3), 165-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.011>
- Torres Mesías, Álvaro., Mora Guerrero, Edmundo., Garzón Velásquez, Fernando. y Ceballos Botina, Nedis Elina. (2013). Desarrollo de competencias científicas a través de la aplicación de estrategias didácticas alternativas: un enfoque a través de la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias*, 14(1), 187-215. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453237>
- Tuesta-Calderón, Nelly Dorita. (2021). La rúbrica como instrumento de evaluación de la competencia de indagación científica. *Revista ConCiencia EPG*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.2>
- Uzcátegui, Yulimer. y Betancourt, Catalina. (2013). La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media. *Revista de Investigación*, 37(78), 109-127. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140393005.pdf>
- Varela de Moya Humberto Silvio., García González Mercedes Caridad. y Correa-Simón, Yudania. Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales. *Humanidades Médicas*, 21 (2), 573 – 596. Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1758>
- Vázquez-Alonso, Ángel. y Manassero-Mas, María Antonia. (2019). La educación de ciencias en contexto: Aportaciones a la formación del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 15-37.37. <http://www.scielo.org.co/scielo>
- Vekli, G. S. (2021). What Factors Affect Middle School Students' Perceptions of Inquiry Learning Towards Science? *Pedagogical Research*, 6(4), 1-8. <https://doi.org/10.29333/pr/11301>
- Westermeyer Jaramillo, Marleen. y Osses Bustingorry, Sonia. (2021). Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 73-86. Doi: 10.21703/rexe.20212042westermeyer4



# Lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía marxista leninista

Investigación  
arbitrada

*Aesthetics as philosophical content in the teaching learning process of marxist leninist philosophy*

**Ania Caballero Leyva<sup>1</sup>**

[caballeroleyva.ania@gmail.com](mailto:caballeroleyva.ania@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4844-0745>

Teléfono: + 53 55262427

**Gustavo Josué López Ramírez<sup>2</sup>**

[ramirez@ult.edu.cu](mailto:ramirez@ult.edu.cu)

<https://orcid.org/0000-0002-1259-8527>

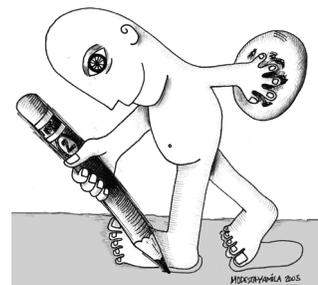
Teléfono: + 53 59951604

**Clara de los Á. Guzmán Góngora<sup>3</sup>**

[guzman@ult.edu.cu](mailto:guzman@ult.edu.cu)

<http://orcid.org/0000-0002-3795-9253>

Teléfono: + 53 54034820



Universidad de Las Tunas

<sup>1</sup>Depto. de Marxismo Leninismo e Historia

<sup>2</sup>Escuela Provincial del Partido Comunista de Cuba “Jesús Suárez Gayol”

<sup>3</sup>Dirección de Historia y Marxismo

Provincia Las Tunas. República de Cuba

Recepción/Received: 10/11/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 13/11/2022  
Aprobación/Approved: 17/12/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

Se plantea el tratamiento a lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista para estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Con el objetivo de elaborar una concepción didáctica que revela las relaciones de este como contenido transversal e inmanente. La metodología empleada se sustenta en el método dialéctico en general y, en particular, la utilización de métodos del nivel teórico como análisis y síntesis, inducción y deducción, sistémico-estructural. Para evaluar el resultado científico fueron necesarios otros métodos como el criterio de expertos y el experimento en su variante de preexperimento. Se concluye con el enunciado de relaciones entre conocimiento, habilidades y valores, a partir de la relación hombre-realidad con apego a las leyes de la belleza.

**Palabras clave:** lo estético como contenido filosófico, proceso de enseñanza aprendizaje, estetización social, concepción didáctica, carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia

## Abstract

The treatment of aesthetics as philosophical content in the teaching learning process of Marxist Leninist Philosophy for students of the Bachelor's Degree in Education Marxism Leninism and History is proposed. With the objective of elaborating a didactic conception that reveals the relations of this as transversal and immanent content. The methodology used is based on the dialectic method in general and, in particular, the use of methods of the theoretical level such as analysis and synthesis, induction and deduction, systemic-structural. In order to evaluate the scientific result, other methods were necessary, such as the experts' criterion and the experiment in its pre-experiment variant. It concludes with the statement of relationships between knowledge, skills and values, based on the man-reality relationship with attachment to the laws of beauty.

**Key words:** aesthetics as philosophical content, teaching learning process, social aestheticization, didactic conception, Bachelor's Degree in Education Marxism Leninism and History

## Introducción

---

**E**n la contemporaneidad nos absorbe la propaganda comercial y la publicidad que promueven las grandes potencias, con el uso y abuso de las tecnologías más avanzadas. Se apoyan en el atractivo formal de los productos que sea ha originado con el kitsch, donde desde la estetización social, lo bello, se ha estandarizado y comercializado como lo bonito, donde persisten cuantiosas muestras de lo feo, lo grotesco y lo vulgar.

La sociedad cubana actual no escapa a tales influencias y la universidad, en la formación de nuevos profesionales, ejerce una influencia cada vez más creciente. En aras de contribuir con la preparación de generaciones verdaderamente cultas, defensoras de sus raíces y de su identidad a partir de la apropiación sensible de los conocimientos y la asunción de valores estéticos. Para el futuro profesional de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia este hecho tiene una singularidad por su encargo social.

Este es un profesional que asume una preparación que le va a permitir enseñar las asignaturas de Historia (de Cuba, Universal y de América) y del Marxismo (Educación Ciudadana, Cultura Política, Educación Cívica) en la educación media, técnica y superior. Está apercibido de un instrumental teórico y metodológico que le permite enseñar a aprender estas materias con una cosmovisión que obtiene en el decurso de su formación.

En el Modelo del Profesional de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia (2020), como representación del modelo social a alcanzar en la formación de sus estudiantes, proyecta la formación de un egresado con una formación humanista, cuya base es la metodología dialéctico-materialista en los análisis, que contenga “un enfoque cultural-personológico y el cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, como una vía fundamental en su nexa con el conocimiento científico” (MES, 2020, p.8).

En la aprehensión del contenido filosófico por parte del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación, Marxismo Leninismo e Historia tiene un papel significativo lo estético. Este constituye elemento que favorece la cosmovisión del mundo, en tanto, componente integrador del proceso de formación de la personalidad en el cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, con arreglo a las leyes de la belleza. Su materialización recurre a los saberes teóricos metodológicos que aporta el Marxismo Leninismo.

El logro de esta aspiración precisa, por un lado, la contribución de lo estético a la consolidación de la capacidad para percibir sensaciones, unido, al conocimiento, aceptación o cultivo de la esencia inmaterial de uno mismo; enriquecidas desde las valoraciones estéticas que realiza el estudiante con un determinado sentido de la realidad. Y por otro, resulta inminente atender el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista como legado al desarrollo de una concepción científica de la realidad, devenida actitud práctico transformadora de la sociedad y a la formación de un sistema de valores propios de un profesional de la educación.

Desde tal perspectiva, lo estético como contenido favorece un tratamiento singular. No se trata de imponer gustos, ideologías ni arquetipos, sino, de situar al estudiante en condiciones de descubrir por sí mismo este universo. Ello presupone facilitarle la posibilidad de crear, leer los distintos tipos de lenguajes resultantes de la relación hombre-realidad y desarrollar sus potencialidades creativas desde el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Filosofía Marxista Leninista, que posibiliten la aprehensión estética de realidad.

Díaz (2002) y Rodríguez (2017) connotan lo estético, no solo como un elemento de la enseñanza, sino como un componente integrador del proceso de formación y su materialización mediante actividades docentes que estimulen el gusto estético y los valores ideológicos. Tal consideración, aunque emitida para las disciplinas del ciclo histórico, es valedera para advertir el protagonismo de este en la formación de convicciones y modo de actuación.

Por esta razón, en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista se significa la vinculación con el objeto de la profesión y el modo de actuación del estudiante de Marxismo Leninismo e Historia. Ello se traduce en la preparación requerida para enfrentar los desafíos de la contemporaneidad a partir de una formación cultural que permita apropiarse de diversos referentes, entre los que no pueden faltar los estéticos, para el desarrollo de un modo de actuación interdisciplinar desde una posición abierta al diálogo de saberes.

Para promover este estilo de pensamiento es necesario potenciar en los estudiantes la apreciación y valoración de lo estético asociada al ideal individual y social. Ello supone aprovechar las potencialidades inherentes al sistema de conocimientos de la asignatura Filosofía Marxista Leninista cimentada en contenidos ontológicos, metodológicos y gnoseológicos, que fundamentan una concepción científica del mundo, generadora de una actitud práctico-transformadora de la sociedad.

Al analizar los resultados del diagnóstico fáctico, se identifican las siguientes manifestaciones, reflejo de las limitaciones para reconocer a lo estético como contenido inherente a la Filosofía:

- Visión reduccionista de lo estético asociado a la cultura artística.
- Enfoque sesgado de la relación Estética-Filosofía.

Estas insuficiencias condicionan la existencia de una contradicción entre las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista en la contribución al desarrollo de un estilo de pensamiento dialéctico materialista y el aprovechamiento de las potencialidades del contenido filosófico para dar salida a lo estético con enfoque didáctico.

Lo estético ha sido tratado por las diferentes ramas del saber. Constituyen puntos de partida de esta investigación las realizadas en el pasado siglo, por especialistas extranjeros. Tal es el caso de Egórov (1978), Kagan (1984), Nóvikova (1986), Zis (1987) quienes realizan un análisis de las categorías básicas de la Estética, coinciden en que son nudos del conocimiento estético, aunque no se reducen a ellas y explican el lugar de lo estético como categoría principal.

Valverde (1987), Bozal (1996) analizan las relaciones entre sistema de pensamiento y discurso artístico fundamentalmente, apunta hacia el desarrollo de la estética y las teorías del arte en el siglo xx, con énfasis en el panorama que ofrece la Estética a partir de este siglo al poner en juego contribuciones desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Estos autores con sus análisis aportan elementos que ayudan a la comprensión de la Estética no sólo como ciencia sino como proceso.

Autores como Sánchez (1973) toma a las ideas estéticas de Marx para explicar el lugar de la estética marxista; en Cuba, Sánchez (2008) y sus colaboradores, a partir de la Filosofía, la Estética y la Teoría del Arte y de la Cultura realizan una mirada amplia y actualizada del saber estético que incluye elementos relativos al arte, la educación estética, la expansión de la cultura de masas y el lugar de lo cultural en las estrategias de la Revolución Cubana. Los trabajos de Estévez (2012, 2013, 2014, 2017) se centran en la educación estética en el contexto cubano e iberoamericano; cuyas consideraciones permiten delimitar el contenido estético, hacia elementos que van desde la conciencia estética, los juicios de valor estético, el papel de la actividad, así como la función teleológica de lo estético.

Las investigaciones en la Pedagogía de los autores Mevís (2016), Díaz (2017); Urra (2018); Ramírez (2018); Torres (2019) coinciden en dar tratamiento a lo estético desde lo formativo en aristas como la educación inclusiva, la extensión universitaria y la formación del profesional de la educación. Ellos apuntan hacia la función formativa que cumple el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de las categorías fundamentales de la Estética, sin abordar elementos que expliciten a partir de qué contenidos se favorecen esta función.

Dentro de las investigaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista sirven de referentes las aportaciones de Fonticiella (2017); Peralta, Páez, Carbonell (2019); Llaneras, (2020), que se centra en el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia; la formación estética en las asignaturas de ciclo histórico para estudiantes de

la carrera; así como el tratamiento a la asignatura Filosofía Marxista Leninista como un importante eslabón en la integración de contenidos, aportando una metodología para dar tratamiento a los contenidos desde la interdisciplinariedad

En lo analizado hasta aquí se aprecia que lo estético como contenido filosófico ha sido insuficientemente tratado. Se advierte una carencia de bases teóricas sólidas para correlacionar adecuadamente Estética y Filosofía.

Las sucesivas aproximaciones a la realidad investigada muestran la necesidad de resolver el siguiente problema científico: insuficiencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista manifestadas en el tratamiento a lo estético como contenido filosófico limitan la formación integral del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia.

La solución al problema científico declarado se inserta en el siguiente objeto de investigación: el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista. Para ello nos trazamos como objetivo la elaboración de una concepción didáctica que evidencie el tratamiento a lo estético como contenido filosófico con el sistema de conocimientos habilidades y valores para contribuir a la cosmovisión en el estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Se delimita como campo de acción el tratamiento a lo estético como contenido filosófico.

### **Metodología para la elaboración de la concepción didáctica de lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista**

Este trabajo, producto de una investigación efectuada en la Universidad de Las Tunas, Cuba; en su objeto social está la preparación de profesionales de la Educación, Marxismo Leninismo e Historia en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Sustentada en el método dialéctico materialista que posibilita transitar por el camino que recorre el conocimiento, según Lenin (1979) “de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica” (Lenin, 1979, p.165)

En la concreción de este postulado, resolver el problema científico y lograr el objetivo propuesto se emplearon métodos de investigación del nivel teórico como el análisis y síntesis e inducción y deducción para establecer los nexos esenciales entre los factores que influyen en el tratamiento a lo estético como contenido filosófico y establecer regularidades desde la fundamentación teórica y la interpretación que se deriva de los métodos aplicados en el nivel empírico del conocimiento, así como para para el procesamiento de la información al revelar las particularidades de la esencia del tratamiento a lo estético como contenido filosófico, en la modelación de la concepción didáctica.

El método sistémico-estructural funcional permitió determinar los componentes de la concepción didáctica, revelar las relaciones entre las categorías que se ofrecen y las regularidades que se derivan de esa interrelación. En tanto, como recurso metodológico se utilizó la triangulación de métodos según criterio de López y Ramos (2021) para constatar la viabilidad y factibilidad de la propuesta teórica.

La elaboración de la concepción didáctica parte de una sistematización teórica. Así, en los últimos diez años se aprecia un enriquecimiento teórico en las investigaciones de López (2013), Rojas (2013), Tamayo (2014), Caballero (2015), Reyes, O. (2015), Sánchez (2019), Reyes, J.I. (2020), Concepción (2019), Pérez (2021). Al triangular la información se constata que la concepción didáctica constituye un sistema de ideas que posibilita explicar y representar el proceso didáctico desde los fundamentos epistemológicos de la ciencia. Ante tales cuestiones, todavía se confirma que las particularidades de la concepción didáctica están en un proceso constante de elaboración teórica y metodológica. Se asume de Reyes, J.I. (2020, p.15) que la concepción didáctica “parte de una idea central, que como idea a defender guía el proceso de investigación”. También refiere que revela un nivel de esencialidad que posibilita la profundización en las categorías centrales, al tener en cuenta ideas particulares que se subordina a la central.

De manera precisa, van dejando pautas para comprender que se parte de una idea generalizadora centrada en la idea a defender y, sobre esa base, se integran un sistema de ideas interconectadas que a su interior relacionan argumentos específicos de las mismas. Por tanto, la concepción didáctica de lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL) defiende la idea que organiza el sistema de saberes esenciales que permiten la selección y secuenciación de lo estético como contenido filosófico, el que se resignifica en estrecha relación con las habilidades, valores y el contexto formativo, cuestión que se estructura desde la interrelación sistémica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista.

El estudio de los resultados científicos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL), específicamente del tratamiento a lo estético como contenido filosófico, es lo que permite delimitar las premisas de la concepción didáctica. Las mismas se instauran como síntesis de la sistematización teórica realizada y como postulados epistémicos direccionan el establecimiento de las nuevas relaciones teóricas, a partir de las ideas del tratamiento a lo estético como contenido filosófico para estudiantes de la carrera licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Se determinaron las premisas que como postulados teóricos orientan la elaboración de una nueva teoría:

- La concepción marxista leninista del mundo y el método dialéctico inherente al conocimiento filosófico, permite enseñar y aprender lo estético como contenido filosófico en el proceso de socialización e individualización para promover la transformación social desde la unidad de lo cognitivo, afectivo y lo desarrollador.
- El tratamiento a lo estético como contenido filosófico se sustenta en la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL), se estructura a partir del sistema de conocimientos, habilidades y valores, devenidos de la Estética como ciencia, en calidad de núcleos teóricos que posibilita su selección y secuenciación, expresión de las relaciones sociales.

Una vez establecidas las premisas que orientan hacia los fundamentos esenciales de la concepción, se pudo determinar la contradicción de mayor grado de esencialidad. El análisis de las manifestaciones, la carencia teórica identificada, el diagnóstico causal, así como las premisas que orientan la concepción fue lo que posibilitó develar la esencia del fenómeno.

Lo estético, como categoría principal de la Estética, comprende la relación estética del hombre con el mundo. En el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL) prevalece un tratamiento restringido por limitaciones teóricas y metodológicas de los profesores del colectivo. La contribución a la cosmovisión del mundo, que debe ser atendida por la asignatura, se ve cercenada.

En consecuencia, con lo planteado anteriormente, es necesario repensar el tratamiento de lo estético como contenido filosófico, pues se trata comprender ese sistema de relaciones sociales que producen placer estético y que conducen a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista para obtener la cultura suficiente en el desempeño de su profesión. Por ello hay que lograr una preparación teórica de los profesores y estudiantes que propicie la comprensión de esta categoría como parte del contenido que se enseña y aprende.

Un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador de la Filosofía Marxista Leninista, exige la preparación de profesores y estudiantes en torno a la teoría de lo estético como contenido filosófico, a partir de la selección y secuenciación de lo estético como parte del sistema de conocimientos, habilidades y valores, devenidos de la Estética como ciencia, que explica la relación estética del hombre con el mundo desde un enfoque filosófico.

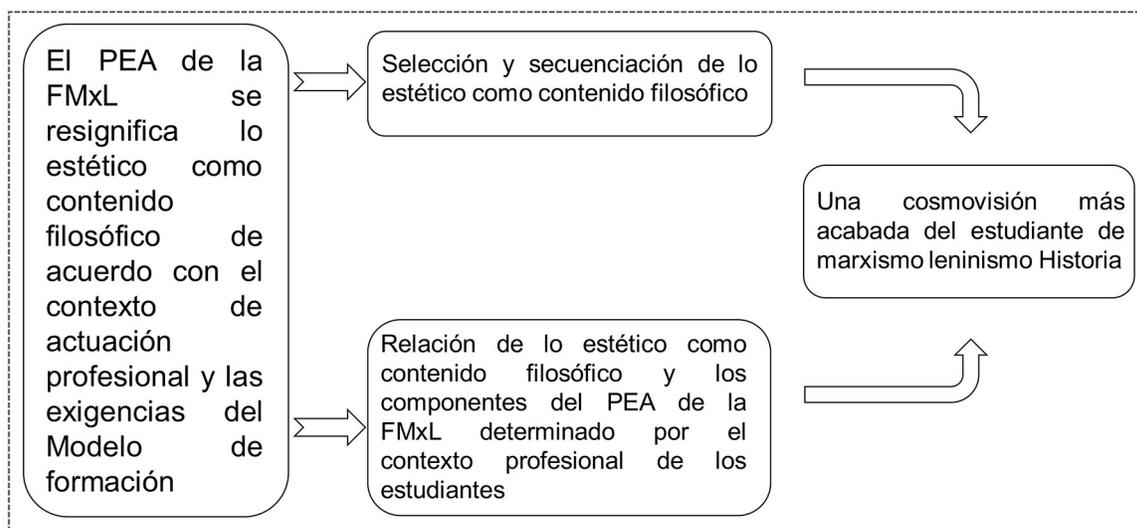
Es un proceso de transposición didáctica que evidencia el tránsito del saber sabio al saber enseñado, pues comprende la teoría lo de estético en su argumentación como contenido filosófico mediante la selección y secuenciación, la actividad de profesores y estudiantes, cuestión que se revierte en calidad del aprendizaje como máxima aspiración.

Tomando este análisis como punto de partida se identifica la contradicción de mayor grado de esencialidad, la que se revela entre el carácter general del contenido filosófico y la selección y secuenciación de las especificidades de lo estético como contenido, cuestión que otorga una nueva significación teórica- metodológica y concede nuevas representaciones y sentidos al sistema de conocimientos a partir de la selección significativa de núcleos de contenido estético con este fin.

Integrar a ese tratamiento didáctico, lo estético como contenido filosófico, implica una profundización que peculiariza la relación estética del hombre con la realidad para lograr una adecuada selección y secuenciación. De ahí la necesidad de su dominio teórico, por parte profesores y estudiantes, pues si no se tiene claridad de esta relación, no se pueden lograr cambios significativos y comprender la naturaleza práctico-espiritual del pensamiento filosófico. Se trata de promover el tránsito de la lógica de la ciencia, a la lógica de la asignatura y del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL).

Es el profesor al que le corresponde preparar a los estudiantes para apropiarse de un análisis de los fenómenos a partir del método dialéctico materialista en nexa con el conocimiento científico. Asumir lo estético como contenido filosófico favorece este propósito al promover un análisis interdisciplinario de los fenómenos, contribuyendo a una cosmovisión del mundo más acabada. En la teoría no aparece de manera explícita esa relación sujeto estético-objeto estético, se impone una interpretación que permite la resignificación de lo estético como contenido filosófico.

En este elemento la Didáctica de las Ciencias Sociales ha de actuar en el seno de un contexto interdisciplinar, para ello es necesario una adecuada selección y secuenciación de lo estético como contenido filosófico (**Fig. 1**).



**Fig. 1.** Concepción didáctica de lo estético como contenido filosófico

**Fuente:** Elaborado por Caballero Leyva, López Ramírez y Guzmán Góngora

Este cambio renovador, en aras de demostrar la innovación didáctica, favorece en los estudiantes la integración de conocimientos, el desarrollo de habilidades como la de apreciación y valoración estéticas, del pensamiento lógico, del trabajo con las fuentes y de la comunicación, así como la asunción de valores estéticos que conducen a una actitud transformadora capaz de dar solución a problemas profesionales que se plantean en su desempeño.

Al argumentar la concepción didáctica se desentrañan las relaciones que se establecen en el tratamiento a lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista para estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Se parte de un

núcleo teórico de contenido estético en correspondencia con habilidades, valores y sus especificidades para un tratamiento que evidencia el papel de profesores y estudiantes como protagonistas de este proceso.

## **Argumentos de la concepción didáctica**

La concepción parte de la idea a defender que integra, a partir de esta idea central, dos ideas particulares. Se argumenta lo relacionado con el tratamiento a lo estético como contenido filosófico, cuya resignificación, permite desde una adecuada selección y secuenciación del contenido, precisar la relación entre los componentes, determinado por el contexto.

Al precisar la selección y secuenciación de lo estético como contenido filosófico, que se resignifica, se tiene en cuenta el contexto de actuación profesional de los estudiantes. También se precisa la relación que proviene de las habilidades pensamiento lógico y del trabajo con fuentes y de la comunicación, así como los valores a los que se contribuye.

La selección y secuenciación de lo estético como contenido filosófico, es la primera idea particular de la concepción, esto permite que desde el sistema de conocimientos que se organizan en la asignatura Filosofía Marxista Leninista, haya un tratamiento diferente a los argumentos que explican la relación sujeto estético-objeto estético, ya que la explicación de la relación del hombre con la realidad es el problema que resuelve la Filosofía de forma general. Lo que implica el desarrollo de habilidades como la apreciación y valoración estéticas, así como la asunción de valores estéticos que conducen a percibir y crear lo bello en su actividad profesional y su conducta.

Para la selección y secuenciación de lo estético como contenido se precisan de criterios y consideraciones devenidos de la Estética como ciencia que explica la relación estética del hombre con el mundo desde un enfoque filosófico. Que para los fines de esta investigación se organiza a partir de un núcleo teórico general.

La relación hombre-realidad, enfatizando esta relación con apego a lo estético, demanda de una profundización del contenido, a partir de diversas fuentes que nos permiten dar tratamiento a cuestiones como el lugar que ocupa la actividad estética en el sistema de la actividad humana y la actitud estética como un aspecto necesario para la actividad práctica. Estas reflexiones conllevan a la necesidad de superar la visión fragmentada y limitada que persiste en el tratamiento a lo estético como contenido filosófico que no rebasa en el programa las formas de la conciencia social, lo concerniente a la conciencia estética, para percibir la realidad en forma de imágenes artísticas.

Este contenido tiene carácter transversal e inmanente en el programa de la asignatura Filosofía Marxista Leninista. Su tratamiento posibilita completar la concepción del mundo con argumentos teóricos de base que hacen diferente la apreciación de la relación hombre-realidad en el estudiante de la carrera licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Cuestión que se aprecia durante todo el programa.

En el sistema de conocimientos de la asignatura se selecciona temáticas como: características esenciales del Marxismo Leninismo como concepción del mundo, teoría y método, ciencia e ideología; Los debates sobre el reconocimiento del Marxismo y el Leninismo. Importancia del estudio del Marxismo Leninismo en los momentos actuales; Multifuncionalidad de la filosofía. Su relación con las ciencias particulares; La filosofía como núcleo de la concepción marxista del mundo.

Otras temáticas son: el conocimiento como síntesis de lo sensorial y lo racional en los niveles empírico y teórico del conocimiento; Aportes de Lenin. La dialéctica del proceso del conocimiento; La conciencia social como elemento principal de la superestructura. Dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo. Las formas de la conciencia social y su carácter axiológico; La cultura como realización humana. Cultura material y cultura espiritual.

Para este fin es necesario lograr que el estudiante en la medida que se va apropiando del contenido asuma la validez de la dimensión sensible como uno de los modos de apropiación humana del mundo. Cuestión que ocurrirá en la medida que logre integrar los diferentes saberes teóricos en el campo estético, visto desde las relaciones estéticas.

Las relaciones estéticas deben ser explicadas a partir del intercambio de efectos de sensibilidad entre profesor y estudiante, para ser materializadas en formas apreciables desde la exterioridad, dígame mensajes formales, generalmente espontáneos, que funcionan en su entorno, sin que haya plena conciencia de ello. Al hablar, desplazarse, vestirse, gesticular; se emiten mensajes que son captados por el estudiante, en la misma medida que el docente es capaz de sentir a los estudiantes y a todo su entorno.

Al vincular lo estético con el contexto formativo se advierte al estudiante, capaz de transformar su medio sujeto a su medida profesional. Está apercebido de fundamentos teóricos metodológicos de una apreciación con arreglo a las leyes de la belleza que le permiten materializar la teoría en la práctica, y una vez internalizados esos fundamentos los transmitirá también.

Se pone de relieve que lo estético es una relación peculiar entre el estudiante y el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista, donde el contexto de formación, cumple el papel de mediador para prepararlo en las diferentes esferas de actuación a las que se enfrentará una vez graduado.

En la forma de relación estética del estudiante y el profesor en la colectividad, a partir de lo experiencial, esas vivencias sistematizadas; los hechos acaecidos en la vida que se incorporan de forma consciente o no, lo que se aprecia en la relación sentido y objeto. Los sentidos humanos que son formados histórica y socialmente. En este proceso de humanización de los sentidos el ojo y el oído se han convertido en sentidos estéticos; por su parte los objetos estéticos, poseen un contenido humano que se enriquece en el decurso de su existencia.

La cosmovisión del mundo que tiene el estudiante y el profesor, sus concepciones e interpretaciones estéticas de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad. Lo estético se manifiesta a través de una forma siempre objetiva. El contenido espiritual que se vierte en ella solo existe estéticamente en cuanto se materializa en un modo concreto-sensible.

A partir de las valoraciones de esta naturaleza lo estético como contenido filosófico se resignifica y expresa las potencialidades para su tratamiento transversal. Al argumentar sus rasgos, según las potencialidades del sistema de conocimientos, para una mejor comprensión, se explican integradas al objeto de estudio

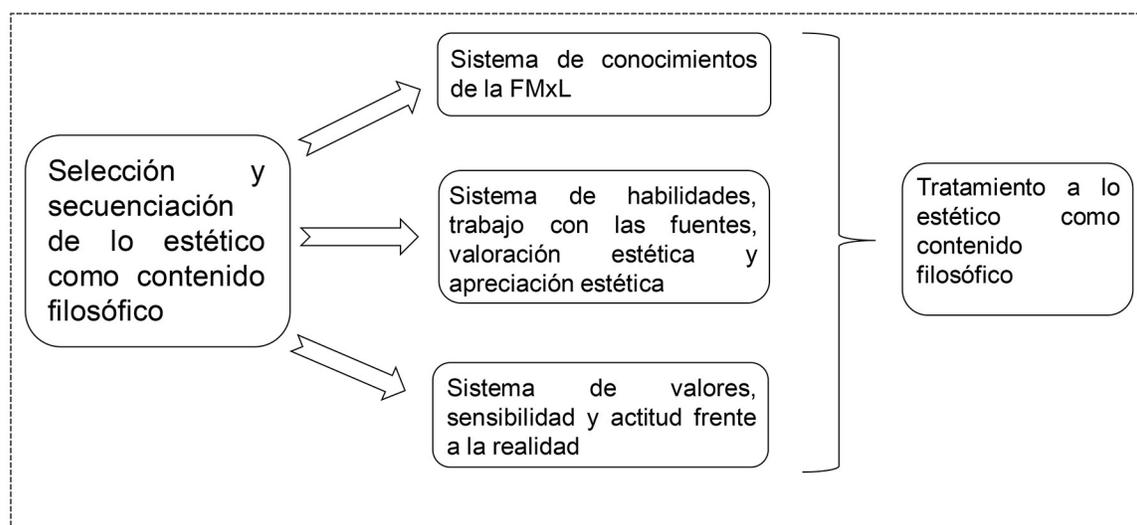
Se logra personalizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista, en el que se le propicia al estudiante un aprendizaje significativo ofreciendo un tratamiento a lo estético como contenido filosófico, al tener en cuenta la forma de relación estética del estudiante y el profesor en la colectividad, a partir de la manera en que conciben e interpretan el mundo para asumir, desde una significación social y actitud positivas en un contexto dado

Adoptar una actitud estética es un aspecto imprescindible ya que al partir de sus aspiraciones, transformadas en ideales, se connota la misma que incluye un interés por el valor para el estudiante. Para lograr una actitud estética el profesor ha de propiciar el desarrollo de habilidades que contribuyan a esta finalidad (**Fig. 2**).

El segundo argumento de la idea está dirigido a las habilidades del pensamiento lógico, del trabajo con las fuentes y de la comunicación. Razón por la cual habilidades como analizar, sintetizar, comparar, generalizar, aplicar, explicar, caracterizar, demostrar, argumentar y valorar, están interrelacionadas con la localización y procesamiento de información, la elaboración de fichas bibliográficas y de contenido, resúmenes e informes, el trabajo con obras de los clásicos y documentos partidistas, con obras de referencia, así como la localización en mapas y la ubicación en la gráfica del tiempo, es decir lo que a trabajo con fuentes se refiere.

La valoración, por ejemplo adquiere una peculiaridad al convertirse en valoración estética, en la que el estudiante podrá emitir algún criterio de valor estético si es conducido por el profesor hacia el análisis de procesos y fenómenos no solo por la intención estética del placer, sino por el conocimiento que propicia la formación de una postura global de este ante el mundo.

La apreciación estética es otra habilidad, proceso que contribuye a desarrollar la observación en los estudiantes, donde la primera acción que se realiza es la sensopercepción del objeto por parte del sujeto, para llegar a emitir algún criterio de valor estético sobre el objeto a apreciar. Favorece el desarrollo de la habilidad valorar en el mismo.



**Fig. 2.** Primera subidea de la concepción didáctica

**Fuente:** Elaborado por Caballero Leyva, López Ramírez y Guzmán Góngora

Es evidente la relación dialéctica que existe entre los conocimientos y el tratamiento a lo estético que posibilita resignificarlo como contenido filosófico y las habilidades del pensamiento lógico, el trabajo con las fuentes y de la comunicación. En la medida en que los estudiantes se apropian de los conocimientos desarrollan y forman habilidades útiles para alcanzar niveles de esencia en lo cognitivo, así como en lo actitudinal y axiológico.

Los estudiantes deben de lograr la localización, procesamiento y comunicación de la información desde una fuente determinada para transitar hacia la variedad de fuentes en correspondencia con el nivel de independencia cognoscitiva y la complejidad de cada una. De manera que puede haber variedad de fuentes: un material audiovisual, un fragmento de canción o de un poema, una obra de la plástica o la escultura. La integración de las partes y el todo de cada información posibilita triangular las principales ideas como un procedimiento generalizador.

También la toma de notas, el fichaje bibliográfico, la interrelación de los contenidos de otras asignaturas, así como los conocimientos previos que poseen los estudiantes constituyen puntos esenciales en el desarrollo de las habilidades y devienen procedimientos específicos que deben cumplir en el fortalecimiento de los valores.

Para la consolidación de la jerarquía de valores del estudiante en correspondencia con el sistema de valores de la sociedad. El profesor debe acercarlo a la relación entre el ser y el deber ser, para referir conocimientos por su significación estética, que se identifica con lo ético, ya que refiere otras formas que tiene el hombre de sentir, percibir-apropiarse de la realidad.

Al resignificar lo estético como contenido filosófico se contribuye a la formación de valores estéticos, de forma general. Aquellos que en el estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia, por su encargo social, se traducen en sensibilidad y actitud estética frente a la realidad, percibir y crear lo bello en su actividad profesional y su conducta, así como en la formación de ideales estéticos acorde a su tiempo.

El aprendizaje promueve el desarrollo personal y social de saberes en condiciones socializadoras, el dominio de conocimientos relacionados con lo estético como contenido filosófico, la formación y desarrollo de las habilidades conlleva a la determinación de las potencialidades instructivas y educativas para desde los valores estéticos que se traducen es las cualidades antes mencionadas se contribuye a formar valores morales tales como patriotismo, independencia, libertad, antiimperialismo, justicia social, unidad nacional, solidaridad, dignidad, honestidad, honradez, internacionalismo, antirracismo, igualdad, humanismo pedagógico, responsabilidad, profesionalidad pedagógica, amor a la profesión, valores de la identidad profesional en sus diversas manifestaciones

Este estudiante, futuro profesor de las asignaturas de Historia y Marxismo, al incorporar en su esfera de actuación estas cualidades trasciende en sus funciones al dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje determinado. Permite una actitud en correspondencia con los conocimientos y habilidades que contribuye a que se apropie del cuadro del mundo de la época analizada a partir de una mirada interdisciplinar con lo cual se dará respuesta a la finalidad de formar un profesional que se caracterice por una sólida preparación política e ideológica.

Así la propia interdisciplinariedad favorece la formación y desarrollo para la apropiación de lo estético y los valores contenidos en el programa de la asignatura Filosofía Marxista Leninista (FMxL), pues hay especificidades en el objeto de estudio que les permiten la caracterización, diseño y planificación de acciones que se vinculan con el tratamiento a lo estético como contenido filosófico, dado por el carácter social que éste encierra.

Su carácter social en la forma concreto-sensible se aprecia en la relación entre los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA). Como elemento de partida para los argumentos de la segunda idea particular de la concepción didáctica del tratamiento a lo estético como contenido filosófico, se pate del análisis de dicha relación.

En esa correspondencia no puede ser deducido de las propiedades de la conciencia los sujetos de aprendizaje, de cierta estructura de ella, de la psiquis, o de determinada constitución biológica de esto. La conciencia estética, el gusto estético, como elementos propiciadores de una actitud estética, no es algo dado, innato o biológico, sino que surge histórica socialmente, sobre la base de la práctica, por tanto se forma.

A esa formación deben dirigirse los otros componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL). Así la categoría problema, los objetivos formativos, la metodología productiva y la evaluación como proceso y resultado, se direccionan hacia el tratamiento de lo estético como contenido filosófico. En los argumentos anteriores, se insistieron en algunos elementos metodológicos por el propio carácter sistémico de la concepción, se procede a la profundización de estos componentes.

El tratamiento a lo estético como contenido filosófico debe tenerse en cuenta desde la categoría problema, para orientar la derivación, determinación y formulación de objetivos formativos que integren lo instructivo, educativo y desarrollador. Para contribuir a la solución de los problemas profesionales donde, al incorporar lo estético, se propicia un instrumental teórico metodológico que explica la relación estética con la realidad, como analogía originaria entre el docente, los estudiantes y el entorno educativo.

La riqueza de esa relación está determinada por las necesidades que manifiesten los estudiantes, donde el profesor, al identificarlas, los conduce a superar sus limitaciones, para el desenvolvimiento universal de su personalidad, se desarrolla en un sentido multilateral y armónico, enriqueciendo sus relaciones con la realidad.

En la relación estética del estudiante con su contexto satisface la necesidad de expresión y afirmación, que no puede satisfacer, en forma limitada, con otras relaciones con el mundo.

Se trata de que el profesor tenga en cuenta el tratamiento a lo estético como una problemática que debe tratarse para hacer pensar, sentir y actuar a los estudiantes, sobre la base de una finalidad educativa, que asuman una metodología dialéctico-materialista en los análisis a efectuar para el cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad como vía fundamental en su nexos con el conocimiento científico.

Por ello los objetivos formativos al orientar el proceso para lograr la transformación del estado real al estado deseado, se tienen en cuenta para el tratamiento a lo estético como contenido filosófico al esclarecer para qué enseñar, para qué aprender. Se enseña la arista sensible de la relación hombre-realidad, para aprender a incorporarlo a la cosmovisión del mundo.

Por tanto, se argumenta una metodología productiva que comprende métodos, medios y formas de organización que posibilita dinamizar el tratamiento a lo estético como contenido filosófico. En esencia implica la utilización de métodos productivos que contribuyan a revelar la transformación de los estudiantes.

Dentro de estos métodos, se proponen los métodos problémicos, la asignatura privilegia el debate y la enseñanza problémica, así como el trabajo independiente del estudiante. Los contenidos temáticos se imparten

fundamentalmente a través de conferencias, clases prácticas y seminarios, y la utilización de medios audiovisuales, siempre que sean pertinentes dadas las condiciones existentes en el aula, a los que se pueden incorporar otros como fragmentos de canciones, poemas; obras de la plástica, cuyos símbolos se empleen con un enfoque productivo, participativo y creativo, que la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-educativo conduzca a despertar sentimientos emociones.

En la Educación Superior no se cuenta con un libro de texto específico, sino con bibliografías básicas y de consulta que en sí constituyen un sistema de medios cuando está diseñado para la docencia. De igual modo, dentro de las bibliografías especializadas o de consulta se cuentan con materiales que permiten una mayor profundización del objeto en cuestión y contribuyen a la preparación de los estudiantes.

El profesor ha de seleccionar otros medios como los audiovisuales, por ejemplo, para llegar a dar tratamiento a lo estético como contenido filosófico. Recurrir a la obra martiana y de las teorías del arte como fuentes indispensables que deben ser contextualizadas, así como los materiales elaborados para la docencia como resúmenes, mapas conceptuales, fichas de contenido, entre otros, que constituyen formas de sintetizar la información y medios de enseñanza y aprendizaje.

Todo recurso didáctico que esté a disposición del profesor contribuye al tratamiento didáctico de lo estético como contenido filosófico y su utilización acertada depende de la preparación del profesor, así como de las habilidades que son capaces de formarse y desarrollar en los estudiantes.

También se precisa del trabajo con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) así como las Tecnologías para el Aprendizaje y las Comunicaciones (TACs), ya que los estudiantes deben interactuar con la plataforma Moodle, realizar búsquedas especializadas en internet. A través de las expresiones que dan la medida de códigos y símbolos que conducen a conformar un gusto estético que evidencia una actitud estética.

No es jerarquizar una fuente determinada, sino de otorgarle el valor necesario de acuerdo con las potencialidades de lo estético como contenido filosófico, pero desde una intencionalidad determinada, estas fuentes también tienen un sentido interdisciplinar.

De igual modo, desempeñan un rol esencial las formas de organización tales como la clase como forma fundamental, que se despliega en las conferencias, clases prácticas talleres y seminarios que contribuyen a la organización del contenido seleccionado y secuenciado.

La selección de los métodos, medios y formas posibilita la elaboración de las tareas didácticas integradoras a partir de tener en cuenta los criterios aportados para la selección y secuenciación de lo estético como contenido filosófico y para ser consecuentes con el objetivo formativo declarado y el problema como categoría didáctica.

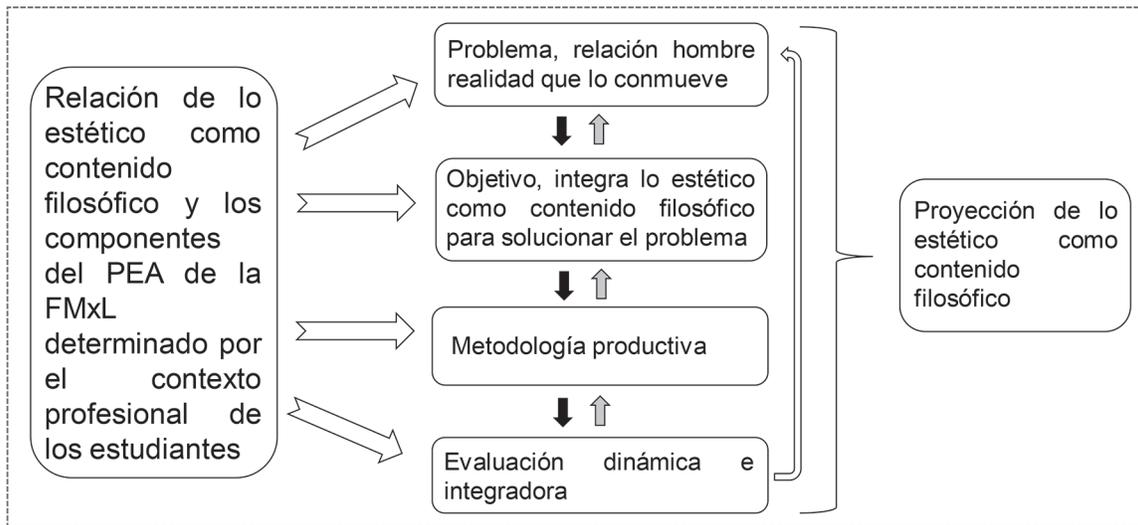
Es un trabajo didáctico que se piensa desde la asignatura, pero que trasciende este espacio, al marcar pautas didácticas para el tratamiento a lo estético como contenido filosófico, donde el profesor asume un papel directivo y los estudiantes deben demostrar su protagonismo, pero también debe tenerse en cuenta el protagonismo de familiares y miembros de la comunidad.

Durante todo este proceso se debe lograr el protagonismo de los estudiantes y las pertinentes relaciones que se dan entre sus actores (el profesor, el grupo y los miembros de la familia y la comunidad) y, para que se cumplan estas aspiraciones, en las tareas didácticas integradoras deben precisarse las funciones que desempeñan cada actor.

La evaluación como proceso y resultado está presente cuando se aplica la metodología. Permite la obtención de información sobre el tratamiento a lo estético como contenido filosófico y la proyección de acciones por parte de profesores y estudiantes para advertir su desempeño. Debe caracterizarse por ser dinámica e integradora y, para ello se deben emplear diversas formas evaluativas.

Debe tener en cuenta las condiciones en las cuales se lleva a cabo como regulador del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de la Filosofía Marxista Leninista (FMxL), en relación con resto de los componentes. La

evaluación tiene que servir de referente al estudiante para que incorpore otros significados a su realidad con arreglo a las leyes de la belleza, para que la sensibilidad no le falte al enfrentarse a nuevas situaciones, para provocar sentimientos que estimulen un aprendizaje significativo (Fig. 3).



**Fig. 3.** Segunda subidea de la concepción didáctica

**Fuente:** elaborado por Caballero Leyva, López Ramírez y Guzmán Góngora

Ania Caballero Leyva, Gustavo Josué López Ramírez, Clara de los Ángeles Guzmán Góngora.  
Lo estético como contenido filosófico en el proceso de enseñanza aprendizaje de la filosofía marxista leninista

La concepción del proceso enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista constituye una unidad, forma un sistema como proceso de interrelación entre los componente y comunicación entre profesor y estudiantes. Implica para el primero centrarse en producir las condiciones requeridas para el logro de un aprendizaje de lo estético como contenido filosófico que permita desarrollar las potencialidades estéticas de los estudiantes.

En tal sentido, se han de agotar las potencialidades didácticas de lo estético como contenido filosófico en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje que se programen, que permitan mediante formas colectivas e individuales, así como su sistematización, lograr que el estudiante puede reflexivamente apropiarse de conceptos, ideas, habilidades, normas de comportamiento estético y otros elementos que contribuyen a completar la cosmovisión del mundo a partir de la relación hombre-realidad, con apego a las leyes de la belleza, en su nexa con el conocimiento científico del mundo.

### Consideraciones finales

El tratamiento a lo estético como contenido filosófico tiene carácter transversal e inmanente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista, a partir de la relación hombre-realidad con apego a las leyes de la belleza, lo que permite contribuir a completar la cosmovisión del estudiante, el desarrollo de habilidades de valoración y apreciación estéticas, así como la contribución al sistema de valores que le permiten percibir y crear lo bello en su actividad y su conducta.

Lo estético como contenido filosófico se resignifica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Filosofía Marxista Leninista en la relación con los componentes desde la sensibilidad y actitud estética frente a la realidad contextual. ©

**Ania Caballero Leyva.** Licenciado en Educación Marxismo Leninismo e Historia, Máster en Educación. Especialista en Pensamiento Filosófico Latinoamericano. Doctorando en Ciencias de la Educación. Profesora de Filosofía en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría). Miembro del Proyecto de Investigación Formación de Valores Identitarios en la Sociedad Tunera “IdentiTunas”. Miembro de la Filial de las Tunas de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), Capítulo Cuba de la AELAC. Miembro de la Red Iberoamericana de Docentes (RID). Actualmente investiga el tratamiento a lo estético como contenido filosófico.

**Gustavo Josué López Ramírez.** Licenciado en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento-carrera de la Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Director de la Escuela Provincial del Partido Comunista de Cuba “Jesús Suárez Gayol” de Las Tunas. Miembro de la Filial de las Tunas de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), Capítulo Cuba de la AELAC. Miembro de la Unión de Historiadores de Cuba (UNHIC).

**Clara de los Ángeles Guzmán Góngora.** Licenciada en Filosofía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de Filosofía de la Dirección de Historia y Marxismo de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutora de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Miembro del Proyecto Científico Desafío, dinámicas y nuevas prácticas en la labor político ideológico y para el perfeccionamiento de la didáctica del Marxismo Leninismo y la Historia de Cuba en la Universidad de Las Tunas. Miembro de la Filial de las Tunas de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), Capítulo Cuba de la AELAC.

## Referencias bibliográficas

- Bozal, V. (1996). *Historia de las ideas estéticas II*. Historia 16, Madrid, España. <https://www.todocoleccion.net/libros-segunda-mano/valeriano-bozal-historia-ideas-esteticas-teorias-artisticas-contemporaneas-vol-ii-x143078182>
- Caballero, A. (2015). Las fuentes orales en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas, Cuba.
- Concepción, L. (2019). Concepción didáctica de la historia de la niñez como contenido histórico en la Educación Primaria. Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/historianineeducacion.html//hdl.handle.net/20.500.11763>
- Díaz, H. (2002). Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Egórov, A. (1978). *Problemas de la Estética*. Editorial Progreso. Moscú, URSS.
- Estévez, P. R. (2012). *La Educación Estética: conceptos y contextos*. Santa Clara: Capiro, Villa Clara, Cuba.
- Estévez, P. R. (2013). *Estesia y estética en la Educación*. Staarbrügen: Editora Académica Española, España.
- Estévez, P. R. (2014). *La alternativa estética en la educación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Estévez, P. R. (2017). *El perfeccionamiento de la educación estética*. Ediciones Capiro. Santa Clara, Cuba.
- Fonticiella, E. L. (2017). *El desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia* [tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Kagan, M. (1984). *Lecciones de Estética Marxista Leninista*. Editorial Arte y Literatura, La Habana, Cuba.

- Llaneras, A. I. (2020). La asignatura Filosofía Marxista Leninista, un importante eslabón en la integración de contenidos. *Serie Científica de la Universidad de Las Ciencias Informáticas*, 13(7), 74-83. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/604>.
- Lenin, V. I. (1979) *Materialismo y Empiriocriticismo*. Editorial Progreso, Moscú, URSS.
- López, A. L. y Ramos, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17 (S3), 22-31. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2133>
- López, G.J. (2013). *El tratamiento a la temporalidad y la espacialidad históricas en la educación preuniversitaria* [tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Las Tunas, Cuba].
- Mevís, R.; Céspedes Y J.; Silva, T. (2016) La formación estético artística en la obra plástica: Apuntes de la educación inclusiva.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del Profesional de la Carrera de Licenciatura en Educación, Marxismo Leninismo e Historia Plan E*. La Habana, Cuba.
- Novikova, L. I. (1986). *Estética y Técnica*. Editorial Arte y Literatura, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Peralta, Y., Páez, B., Carbonell, L.C.(2019) “Modelo didáctico para la formación estética del estudiante de Marxismo-leninismo e Historia”. *Mendive* 53(1) p.193-203 <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/152>
- Pérez, E. (2020). *La historia reciente como contenido en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de América en la Educación preuniversitaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Ramírez, G.J. (2013). *El tratamiento a la temporalidad y la espacialidad histórica en la educación preuniversitaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Reyes, O. (2015). *El discurso de Fidel Castro Ruz como fuente para la enseñanza y el aprendizaje en el preuniversitario*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Reyes, J. I. (2020a). Reflexiones sobre los resultados científicos, pedagógicos y didácticos (1ra Ed.) [CD-ROM]. Las Tunas, Cuba: Universidad de las Tunas.
- Rojas, A. (2013). *La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Preuniversitaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Rodríguez, A. (2017). *La Educación Estética como componente de la formación profesional en la Educación Superior*. [www.monografias.com](http://www.monografias.com).
- Sánchez, A. (1973). *Las ideas estéticas de Marx*. Instituto Cubano del Libro, La Habana, Cuba.
- Sánchez, M. (2019). *El desarrollo de la creatividad de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Secundaria Básica*. [tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba, no publicada]
- Sánchez, M. (2008). *Estética Enfoques actuales*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Tamayo, Y. (2014). *La cultura de paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria Básica*. [Tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada].
- Torres, H.(2019). La sensibilidad y experiencia estética en la obra de Mateo Torriente Bécquer. *Universidad y Sociedad*. 11(3), 200-221. <http://mes.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Urra, I., Urra, L. & Jiménez, L. (2018) *La Educación Estética: una mirada desde la formación del profesional pedagógico*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152009>
- Valverde, J. (2011). *Breve Historia y Antología de la Estética*. Ediciones Ariel, S.A., Madrid, España.
- Zis. A. (1987). *Fundamentos de la Estética Marxista*. Editorial Ránduga Moscú. URSS.

# El acoso escolar y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica



*Bullying and its incidence in the learning of elementary school students*

**Tatiana Gissela Rengifo de la Torre<sup>1</sup>**

[gisynikicorazon89@gmail.com](mailto:gisynikicorazon89@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2934-6331>

Teléfono: + 59 3928856459

**Verónica Rocio Ceme Mendoza<sup>2</sup>**

[veronicaceme77@gmail.com](mailto:veronicaceme77@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4935-4224>

Teléfono: + 59 3981543208

<sup>1</sup>Escuela de Educación Básica Corazón

<sup>2</sup>Escuela de Educación Básica “Camilo Destruge”

Valencia, Provincia de Los Ríos

República de Ecuador



Recepción/Received: 19/11/2022

Arbitraje/Sent to peers: 20/11/2022

Aprobación/Approved: 18/01/2022

Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El acoso escolar es toda conducta que provoca daño físico, psicológico o sexual al estudiante, por parte de cualquier persona, induciendo en estos comportamientos violentos y bajo rendimiento escolar. La finalidad de esta investigación aplicada de campo fue elaborar alternativas de solución al acoso escolar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón del cantón Valencia, Ecuador, buscando corregir la conducta de los agresores e insertarlos de manera positiva en la sociedad, propiciando una adecuada convivencia en la institución, que permita superar las limitaciones presentadas en el aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes. Se diseñó y aplicó una serie de talleres de convivencia escolar, aceptados receptivamente por las familias.

**Palabras clave:** Acoso escolar, conductas, prevención, aprendizaje.

## Abstract

School bullying is any behavior which causes physical, psychological or sexual damage to the student, by any person, inducing violent behavior and poor school performance. The purpose of this applied field research was to develop alternative solutions to bullying in order to improve the learning of the students of the school Basic Education Corazón in the canton of Valencia, Ecuador, seeking to correct the behavior of the aggressors and insert them in a positive way in society, promoting an adequate coexistence in the institution, which allows overcoming the limitations presented in the individual and collective learning of the students. A series of school coexistence workshops were started and applied, receptively accepted by the families.

**Keywords:** Bullying, behaviors, prevention, learning.

Author's translation.

## Introducción

---

Las acciones de agresión o de violencia que se generan entre los estudiantes representan un aspecto preocupante en el ámbito socioeducativo, más aún si están en su primera etapa de formación académica la cual enlaza con su formación integral. De acuerdo a investigaciones realizadas por la UNICEF en América Latina y el Caribe (Eljach, 2011), se visualizan índices elevados de intimidación física y psicológica al interior de centros educativos entre niños y adolescentes, convirtiéndose muchas veces en testigos de situaciones de acoso en el aula y, en otras ocasiones en calidad de participantes, lo cual se genera debido a varios factores, entre ellos la violencia familiar en los hogares de procedencia, limitada educación formativa de los padres, baja autoestima, entre otros aspectos.

Es natural pensar que quien mejor conoce a los hijos sean sus propios padres, razón esencial por la cual los progenitores deben estar pendientes de ellos y escuchar o atender sus planteamientos ante alguna molestia, dificultad o situación anómala detectada; más aún si se refleja en el nivel de aprendizaje o experimentan una notable y persistente baja en su rendimiento escolar, lo cual podría manifestarse con supuestas enfermedades repentinas, pérdida del entusiasmo en la asistencia a clases que antes eran motivantes o indiferencia ante la posibilidad de convivencias escolares.

Los expertos del Equipo Multidisciplinario Internacional de Bullying Sin Fronteras junto a la UNICEF (Bullying Sin Fronteras, 2018), en su Primer Informe Estadístico Anual sobre Bullying (acoso escolar) y Cyberbullying (acoso cibernético) para América Latina (Bullying Sin Fronteras, 2018), ponen a disposición en forma absolutamente libre y gratuita al Ministerio de Educación, universidades, medios de comunicación, docentes, padres, niños y adolescentes, el resultado de su estudio realizado entre junio de 2017 y junio de 2018, en él se señala que 4 de cada 10 estudiantes en edad comprendida entre los 6 y 17 años han sufrido bullying o acoso escolar bajo las formas verbales, físicas y psicológicas, resaltando en esta estadística el incremento progresivo del número de niños y adolescentes quienes padecen Cyberbullying o ciberacoso.

En la publicación del Diario El Telégrafo (2018, julio 9) se exponen cifras del Ministerio de Educación del Ecuador, destacando que desde el año 2014 hasta el 28 de mayo de 2018, cuatro años, se contabilizaron 1461 situaciones denunciadas de acoso escolar en el país. Uno de los casos trágicos más recientes ocurrido fue el de una niña de 11 años, quien murió en mayo de 2018 en la ciudad de Guayaquil a causa de los golpes recibidos por parte de sus compañeros de escuela, de manera paralela un menor de 13 años se habría suicidado al no soportar el maltrato físico al cual era sometido por parte de sus compañeros de aula. En este contexto el acoso escolar, según expresiones de las autoridades y los expertos educativos, no distingue sexo, etnia, clase social o condición geográfica. En esa misma publicación se indica, según datos del Ministerio de Educación, que sufren de acoso escolar el 48,8% de mujeres frente a 48,7% de varones, siendo entre los 10 y 14 años las edades donde más se concentran estos abusos.

La Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón se localiza en el sector rural, recinto San Cristóbal del cantón Valencia, Ecuador, cuenta en el período escolar 2020-2021 con 20 estudiantes: primero: 3, segundo: 2, tercero: 3, cuarto: 1, quinto: 5 y sexto: 6 y un docente quien tiene a su cargo todos los grados.

La población escolar está compuesta por varones y hembras, los cuales conviven educativamente en una institución necesitada de equipos tecnológicos, material didáctico en las diferentes áreas del conocimiento, internet y otros materiales y suministros necesarios para el ejercicio educativo. Procede de familias campesinas de escasos recursos económicos, en su mayoría vinculadas a las labores agrícolas en el ámbito bananero, dando la apariencia de un entorno poco conflictivo; sin embargo, contrasta de manera particular la presencia de algunos casos de acoso u hostigamiento entre compañeros detectados dentro de la institución, aspecto que incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes agredidos.

La finalidad del presente trabajo es elaborar alternativas de solución al acoso escolar para mejorar el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón, particularmente se cubrirán los siguientes objetivos específicos: diagnosticar las manifestaciones del acoso escolar y el aprendizaje de los estudiantes, diseñar alternativas de solución al acoso escolar o acoso escolar a través de talleres de convivencia escolar para elevar los niveles de aprendizaje de los aprendientes, aplicar los talleres de convivencia al alumnado y, por último, evaluar los resultados de los talleres de convivencia y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

La importancia de la presente investigación radica en que es a través de ella que se podrá determinar las causas provocadoras del acoso escolar, a la vez, se plantean estrategias de protección para prevenir nuevas posibles víctimas de este hostigamiento detectado en los últimos tiempos en un pequeño segmento del estudiantado de la escuela Corazón, buscando de manera paralela corregir la conducta de los agresores e insertarlos de manera positiva en la sociedad, mientras se propicia una adecuada correlación de convivencia en la institución, en pro de superar limitaciones presentadas en el aprendizaje individual y colectivo de los escolares.

## **Marco Referencial**

---

### **Fundamentación epistemológica**

Diferentes autores han definido el concepto de acoso (bullying); resulta interesante que, para Musri (2012), el acoso escolar es una forma de violencia con características particulares relacionadas con el abuso de poder, burlas, exclusión social, entre otras manifestaciones dando lugar a una serie de consecuencias perniciosas para los sujetos involucrados en ella de forma directa o indirecta.

Esta modalidad de violencia se ejecuta, generalmente, en el interior de los centros educativos, sus alrededores, transporte escolar y hasta en aquellos espacios externos de la institución destinados a la práctica de actividades recreacionales o sociales. Desde otro punto de vista, el acoso escolar se practica cuando un estudiante es tiranizado o victimizado por otros estudiantes, quienes exponen a la víctima a acciones negativas relacionadas con maltrato físico, verbal, gestual, social, y otros. (Aviles Dorantes, Zonana Nacach, & Anzaldo Campos, 2012).

### **Características, escalas, causas y consecuencias del acoso escolar**

En concordancia con las opiniones expuestas por Bausela Herreras (2008) y Subijana (2007), el acoso presenta las siguientes características:

- Desequilibrio de poder expuesto entre agresor y víctima, o expresado de otra manera, no se trata de un conflicto donde cada uno lucha para imponerse sobre el otro, sino de una relación asimétrica, es decir, una situación de abuso de poder.
- Reiteración de las acciones, las cuales a veces pueden parecer insignificantes o minúsculas, pero en la práctica son dañinas por lo recurrentes y persistentes en el tiempo.
- No son encuentros casuales o fortuitos, al contrario, existe una intencionalidad manifiesta por parte del agresor o agresores de causar daño a la víctima escogida.
- La víctima se halla en una situación de completa indefensión, teniendo pocas probabilidades de escapar por sus propios medios, sin importar su respuesta, esta se utilizará como excusa para justificar nuevas agresiones.
- Es un fenómeno de grupo y no puede reducirse a una dialéctica entre el agresor y la víctima, ni aislarse del contexto en el que se produce.

De acuerdo a estudios realizados por Piñuel y Oñate (2006) existen hasta ocho escalas de bullying o acoso escolar presentándose con diferente incidencia entre las víctimas:

- **Hostigamiento:** Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico las cuales se manifiestan mediante el desprecio y la falta de respeto y conside-

ración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio y la imitación burlesca son los indicadores de esta escala.

- **Intimidación:** Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amilantar, amedrentar, apocar o consumir emocionalmente al niño mediante una acción intimidadora.
- **Amenazas a la integridad:** Con esta escala se evalúan las conductas de acoso escolar donde se amilana mediante amenazas contra la integridad física del niño o de su familia o mediante la extorsión.
- **Coacción:** Evalúa aquellas conductas de acoso escolar en las cuales el niño realiza actos contra su voluntad.
- **Bloqueo social:** Esta escala evalúa las acciones de acoso escolar cuyo fin es bloquear socialmente al niño.
- **Exclusión social:** Esta escala evalúa las conductas de acoso escolar que buscan excluir de la participación al niño acosado.
- **Manipulación social:** Permite evaluar aquellas conductas de acoso escolar en las cuales se distorsiona la imagen social del niño y “envenenando” a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada de negativamente del niño.
- **Agresiones:** La escala de agresiones evalúa conductas directas de agresión ya sea física o psicológica.

Para López et al (2012) las causas son de personalidad, porque “el niño con conductas depresivas exhibe elevados niveles de probabilidad de encontrarse padeciendo intimidaciones o algún tipo de abuso en la escuela o en su hogar”; de igual forma, el escolar adquiere este tipo de comportamiento cuando es humillado frecuentemente por adultos; de manera paralela destaca que los estudiantes agresores se forman o consolidan su conducta cuando en su entorno familiar no encuentra el afecto necesario ocasionado por la ausencia de uno de los padres, violencia, abuso, o por humillaciones ejercidas por sus progenitores o hermanos mayores, sin descartar la posibilidad de una constante presión para consolidar un éxito futuro o por el exceso de condescendencias recibidas, lo cual no le ha permitido prepararse para enfrentar situaciones adversas.

Las consecuencias ocasionadas por el acoso escolar se pueden presentar a corto o largo plazo, dependiendo de las condiciones expresadas en la escuela; en este sentido, Chica, Durán y Chávez (2012) sostienen que el corto plazo se presenta en un solo período escolar, sin embargo, posteriormente tanto el agresor como la víctima habrán reflexionado acerca de su situación y tomado los correctivos del caso; también se manifiesta el tipo de acoso asumido durante un determinado espacio de tiempo, el cual pasa a ser parte del estilo de vida tanto de las víctimas como de los victimarios, lo cual en el transcurso del período, genera consecuencias de orden físico, emocional y psicológico en el afectado. Entre ellas:

- **Consecuencias para agresores.** Después de un profundo análisis al respecto, expresan Cepeda Cuervo y Caicedo Sánchez (2013), “las conductas de acoso manifestadas por los agresores pueden llegar a volverse crónicas y convertirse en un nuevo estilo de vida y de comportamiento, con el riesgo de derivación hacia conductas peligrosas de carácter delictivas, inclusive la violencia doméstica y de género”. Concluyen los autores que, como consecuencia de lo expuesto, estos individuos posteriormente podrían convertirse en algún tipo de delincuente o persona afín a esa tendencia; asimismo, destacan que la conducta adoptada sería la de una persona frustrada y se les dificultaría una armónica convivencia social.
- **Consecuencias en las víctimas de acoso.** Tomando en cuenta lo expresado en Chica et al. (2012) se puede afirmar que las secuelas en las víctimas están relacionadas con el deterioro de la autoestima, ansiedad, depresión, posibles intentos de suicidio, inhibición de la comunicación, daños psicossomáticos como pesadillas, falta de apetito, trastornos gastrointestinales, entre otros, lo cual provoca manifestaciones negativas en el desarrollo de su personalidad, en la socialización y en su salud, tanto física como mental. Por su parte Cassieni-Miranda et al. (2014) expresan que “las consecuencias más evidentes para las víctimas son la dificultad de aprendizaje, disminución de su rendimiento escolar asociado a un cambio en su comportamiento habitual, haciéndose necesario tomar medidas de prevención de este problema social antes de plantear futuras medidas de solución”.

## Instituciones Educativas, Maestros y Acoso escolar

Las instituciones educativas y los maestros son los encargados de propiciar espacios agradables y seguros para sus alumnos, en donde -sin discriminación alguna- puedan tener las mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo, sin experiencias negativas y traumatizantes para ellos, de la manera esperada por la sociedad y la familia. Sostiene Martínez-Otero (2007), los profesores deben estar preparados con conocimientos elementales que les permitan detectar estos problemas a tiempo; pues el acoso se caracteriza precisamente por su escasa visibilidad, de no detectarlos de manera oportuna derivarían en conductas violentas y casos de indisciplina en los centros escolares, siendo señalado el profesorado como una de las principales causas por su falta de visión.

Según lo documentado en Antelm, Gil y Cacheiro (2015), los maestros (con el fin de prevenir el maltrato entre compañeros), en primer lugar, deben “propiciar la formación de actitudes, valores y conductas que permitan ir generando un ambiente agradable en el contexto educativo, caso contrario, de modo inconsciente pueden estar permitiendo, tolerando y, en cierta manera, fomentando el maltrato, la prepotencia y el abuso de unos sobre otros”. Para esto, es necesario introducir cambios educativos, propiciar comportamientos positivos y propositivos en la búsqueda de tomar medidas contra la agresión y toda forma de intimidación y prepotencia estimulando la convivencia social en todo momento.

Dentro de su rol el profesor ha de considerar estas actuaciones como algo complementario en la tarea de enseñar, es decir, se debe crear un marco filosófico institucional el cual posibilite al establecimiento adoptar medidas preventivas, con intervenciones eficaces ante los posibles casos de maltrato entre compañeros que se presentaren; para esto es necesario se institucionalice una política antiacoso o antiviolencia y, de manera paralela, se incorporen en el currículo programas de educación para la convivencia y prevención de la violencia con su respectivo manual de ejecución.

## Metodología

La metodología empleada se enmarca en el paradigma mixto, el cual consiste en una hibridación del cuantitativo que mide las cantidades y correlaciones y el cualitativo que concibe al

Ser humano como ser racional que percibe y entiende el mundo de acuerdo con sus estructuras cognoscitivas, que se desarrollan continuamente al darle sentido a la información que proviene del entorno o del propio individuo y se modifican cuando esa información se asimila y contrasta con los conocimientos preestablecidos (Hernandez y Riveraz, 2009, p. 7)

Desde las interrogantes planteadas se dio lugar al establecimiento de las premisas, las cuales fueron sujetas a medición cualitativa; un posterior análisis de los resultados obtenidos permitió establecer las conclusiones y el diseño de unos talleres de convivencia escolar dentro de un contexto educativo; con la finalidad de interrelacionar de mejor manera a sus integrantes desde una perspectiva de organización social y con un alto sentido humanista.

La investigación es de naturaleza no experimental, dado que se pretendió a través de ella según expresa Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) “observar el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural, para después analizarlo” (p.152) y buscar solución al problema. En la investigación se utilizaron métodos como el inductivo, deductivo para la realización del estudio bibliográfico, la encuesta, la observación, el análisis de los productos de la actividad, técnicas de encuesta y la técnica PNI (Positivo, Negativo, Interesante) a los padres de familia.

Para la obtención de información se contó con la participación de los docentes, de los padres de familia y de toda la masa estudiantil de la institución representada por 20 estudiantes en edades comprendidas entre los 5 y 10 años de edad a quienes se les aplicó una encuesta contentiva de un cuestionario sobre violencia escolar, el cual es un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o por profesores de la clase, este documento permitió obtener información diagnóstica sobre la convivencia escolar, así como posibles alteraciones sociales detectadas desde una visión personal que obviamente puede diferir de la del grupo al cual pertenece.

De igual manera, se administró una encuesta a los padres de los estudiantes identificados con esta realidad, para establecer y caracterizar a escolares considerados en situaciones de acoso por la información sociométrica ofrecida por éste, toda vez que complementa el diagnóstico sobre la convivencia en el grupo evaluado facilitando la comprensión del perfil de los tipos de violencia más habituales, en opinión del alumnado, protagonizados por sus compañeros y profesores, aspecto primordial al momento de diseñar medidas de intervención para la prevención o el tratamiento de la violencia escolar.

## Resultados

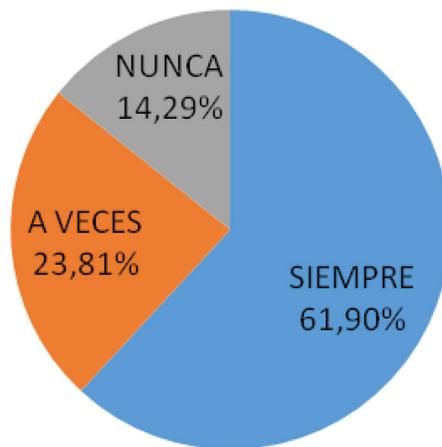
A continuación, se presentan los datos más relevantes conseguidos por las encuestas aplicadas a profesores, estudiantes y padres de familia desde nivel inicial hasta básica media de la Escuela Corazón. El estudio se comprende a un total de 20 alumnos de la mencionada escuela.

La encuesta realizada a los estudiantes fue la misma para todos los niveles y contenía las preguntas mostradas en la **Tabla 1**.

**Tabla 1.** Encuesta a los estudiantes

N°	Preguntas	Siempre	A veces	Nunca
1	Se dicen apodos consecutivamente entre compañeros en los pasillos de la escuela			
2	Existen grafitis en los baños con nombres de tus compañeros			
3	Hay compañeros que desean tener el control del grupo cuando realizan actividades grupales			
4	Hay compañeros que les gusta llamar la atención haciendo agresiones no adecuadas a los compañeros			
5	Existen burlas hacia ciertos compañeros cuando realiza alguna actividad en la pizarra			
6	Hay excusas como dolores de cabeza, dolor de estómago para no asistir a la escuela			
7	Sientes que ciertos compañeros acusan a los otros sin ser ellos los causantes			

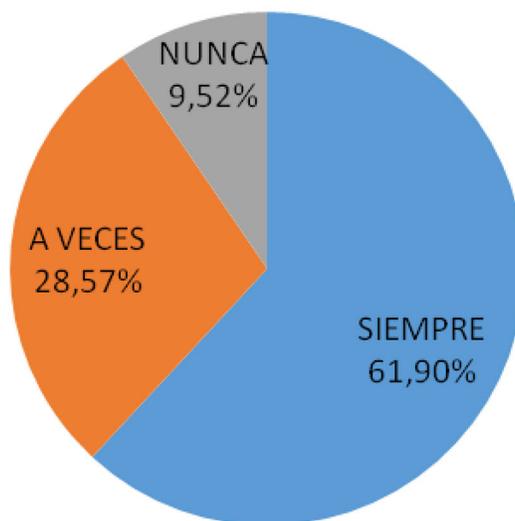
Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)



**Fig. 1.** Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los niños de Primero

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

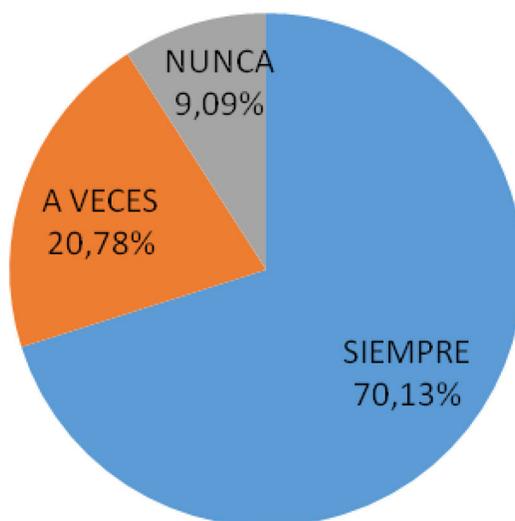
Los resultados de la encuesta a los estudiantes de preparatoria fueron: 61,90% Siempre, 23,81% A veces y 14,29% Nunca; lo cual indica que la mayoría de niños en este rango de edades (5 años) ha sido objeto de acoso escolar. (Fig. 1)



**Fig. 2.** Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los niños de Básica Elemental

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

Los resultados de la encuesta (Fig. 2) a los estudiantes de Básica Elemental fueron: 61,90% Siempre, 28,57% A veces y 9,53% Nunca, se observa que una mayoría de niños de esta etapa (6-8 años) han tenido acoso escolar.



**Fig. 3.** Resultados en porcentajes de la encuesta aplicada a los niños de Básica Media

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

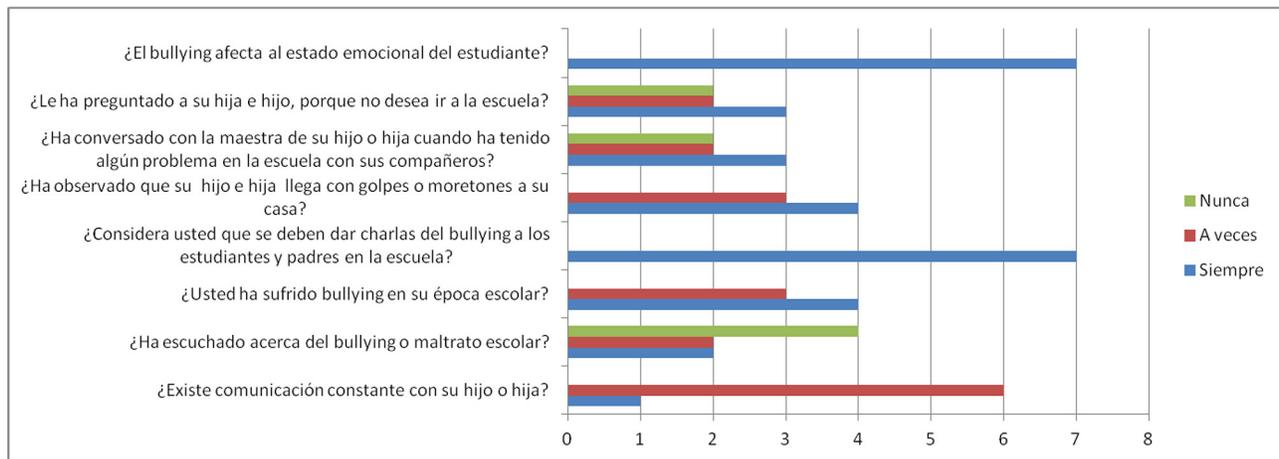
Los resultados de la encuesta a los estudiantes de Básica Media (Fig. 3) fueron: 70,13% Siempre, 20,78% A veces y 9,09% Nunca, se evidencia que una mayoría de los niños de este rango de edades (9-12 años) han tenido acoso escolar.

Por otro lado, se realizó una encuesta a los padres de los estudiantes de la escuela Corazón para determinar su conocimiento sobre si sus hijos sufren acoso escolar (bullying).

**Tabla 2.** Encuesta a los Padres de Familia acerca del acoso

Proposiciones	Siempre	A veces	Nunca
Existe comunicación constante con su hijo o hija	1	6	0
Ha escuchado acerca del acoso o maltrato escolar	2	2	4
Usted ha sufrido acoso en su época escolar	4	3	0
Considera usted que se deben dar charlas del acoso escolar a los estudiantes y padres en la escuela	7	0	0
Ha observado que su hijo/hija llega con golpes o moretones a su casa	4	3	0
Ha conversado con la maestra de su hijo o hija cuando ha tenido algún problema en la escuela con sus compañeros	3	2	2
Le ha preguntado a su hija/hijo, por qué no desea ir a la escuela	3	2	2
El acoso afecta al estado emocional del estudiante	7	0	0

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)



**Fig. 4.** Resultados de la encuesta aplicada a los Padres

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

Los resultados de la encuesta a los padres de familia (Tabla 2 y Fig. 4) muestran que la mayoría acepta no tener suficientes conocimientos acerca del acoso escolar y consideran importante tener charlas acerca de este tema, además la mayoría de los padres ha observado que sus hijos han sido víctimas de agresiones en la escuela y ellos sufrieron acoso en su etapa escolar. También es de resaltar que la comunicación con sus hijos no siempre es constante.

La aplicación de las encuestas, cuyos resultados se presentaron anteriormente, a los estudiantes y padres de familia, además de las observaciones realizadas durante las actividades escolares en la escuela Corazón, han permitido corroborar la existencia de un grupo de insuficiencias que permiten sustentar la existencia de acoso entre los estudiantes, las cuales se resumen en la **Tabla 3**.

Resultados que demandan la búsqueda de alternativas de solución para lograr disminuir los índices de acoso escolar y las afectaciones causantes de dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente, los de

grados inferiores. Se pudo evidenciar que la comunidad educativa necesita actualizarse para enfrentar el acoso escolar desarrollado a lo interno de la institución, entre un segmento de la población estudiantil.

**Tabla 3.** Indicios de acoso en la institución

1	Relación tensa entre compañeros en los pasillos y patios, ante la ausencia de docentes.
2	Garabatos o grafitis en los baños, pupitres y paredes, incluyendo el nombre de estudiantes que buscan imponer o ser tomados en cuenta.
3	La exclusión voluntaria de un estudiante a participar de actividades grupales o de asistir a lugares donde exista menos control.
4	Abucheo o risas dentro de la clase de manera frecuente hacia un determinado compañero, sumado a expresiones de intimidación.
5	Asiste a actividades de diversión con temor y no lo expresa.
6	Comportamientos anormales de ciertos estudiantes que llaman la atención.
7	Pérdida de cosas de manera sistemática en el aula sin que exista acusación formal contra los responsables, aun sabiendo de quien o quienes se trata.
8	Bajo rendimiento académico por dificultades en la concentración.
9	Actitud de aislamiento, no se comparte el tiempo con otros compañeros.
10	Evidencias de lesiones físicas sin pronunciamiento de cómo ocurrieron.
11	Repentinos dolores de cabeza, de estómago u otros, empleados como pretexto para irse a casa.
12	Observación que hacen los padres del no deseo de su hijo de ir a la escuela.
13	Quejas habituales de agresiones que anteriormente no existían.

Fuente: Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

## **Propuesta y desarrollo de Talleres de convivencia escolar para disminuir el alto índice del acoso y mejorar el aprendizaje**

La alternativa desarrollada y aplicada para disminuir el alto índice de acoso y mejorar el aprendizaje consistió en la realización de Talleres sobre convivencia escolar, a desarrollar de manera separada y conjunta con los estudiantes y sus padres. Los cuales se desarrollaron en sesiones de sesenta (60) minutos cada una, ejecutándose en jornadas especiales que garantizan la participación de los padres/madres de familia.

Estos talleres se fundamentan en la reflexión y participación activa de los padres y madres, donde el rol de un docente entusiasta será motivar la discusión y la construcción colectiva, evitando los monólogos y los discursos excluyentes o censuradores frente a las opiniones y sentimientos de los demás, en síntesis, se busca que los talleres se constituyan en espacios de encuentro y diálogo ameno entre los padres/madres de familia docentes y estudiantes, para lo cual es necesario no replicar las lógicas tradicionales de una clase frontal y vertical, donde el profesor traslada contenidos a sus alumnos; sino por el contrario, emplear metodologías horizontales y flexibles partiendo de insumos básicos y contenidos específicos los cuales permitan el diálogo entre todos los participantes.

Durante el desarrollo de los talleres no se intentó moldear a los involucrados ni incidir en sus opiniones o criterios, sino reflexionar con ellos sobre la necesidad de una excelente convivencia escolar y la importancia de plantear las formas o maneras adecuadas de abordar los conflictos respetando en todo momento la normativa institucional. Cada taller incluyó su sesión de trabajo directo con los padres/madres de familia, exceptuando la primera y tercera sesión, que requieren como insumos previos actividades con los estudiantes de cuarenta y cinco (45) minutos cada una, fundamentadas en el principio de horizontalidad y construcción colectiva de conocimientos sustentadores de todo el Taller.

El desarrollo de estas actividades no solo sirvió para obtener los insumos necesarios en el trabajo con padres/madres de familia, sino que además constituyeron una muy buena oportunidad en la cual ejecutar temas de convivencia social en los tiempos destinados a orientación escolar.

La planificación específica de las sesiones con los estudiantes, se encuentran incluidas en los talleres, antes de la planificación de la sesión con los padres/madres de familia que la requiere.

En la **Tabla 4** se puede observar un resumen de los seis talleres de convivencia escolar.

**Tabla 4.** Talleres de Convivencia Escolar

Nº	Taller	Dirigido a	Metodología	Resultados esperados
1	Actores de la clase	Estudiantes	Observación Análisis Síntesis Plenaria	Identificación de las características que expresan los actores escolares
2	Incomprensiones escolares	Estudiantes	Dialéctica Inducción Test de conflictos y sanciones	Reconocimiento de errores personales y actitud positiva a resolver conflictos y asumir compromisos
3	Presentando los talleres de convivencia escolar	Estudiantes Padres/madres de familia Docentes	Exposición Análisis Debate	Los actores coinciden que la aplicación de los talleres será de mucha ayuda para resolver los conflictos escolares
4	Identificando los conflictos	Estudiantes Padres/madres de familia Docentes	Lluvia de ideas Plenaria Debate	Cada estudiante expresa de manera espontánea sus criterios sobre los conflictos escolares
5	Enfrentando los conflictos	Estudiantes Padres/madres de familia Docentes	Lluvia de ideas Plenaria Debate	Los actores asumen su responsabilidad y acuerdan resolver sus diferencias a través del diálogo sincero
6	Conviviendo en la escuela	Estudiantes Padres/madres de familia Docentes	Dialéctica Análisis Lluvia de ideas Plenaria	Compromisos adquiridos por los estudiantes en relación a una convivencia agradable.

**Fuente:** Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

Al concluir los talleres se aplicó a los padres la técnica PNI (Positivo, Negativo e Interesante), cuyos resultados se muestran a continuación en la **Tabla 5**.

Como se aprecia, existe coincidencia respecto a lo positivo de los talleres, señalan que sirven para solucionar el acoso escolar aspecto que marca la tendencia y se relaciona directamente con el objetivo de la propuesta, esto significa que los usuarios perciben la intención, lo cual se corrobora con la tendencia a lo interesante de la propuesta como medio para contrarrestar el acoso escolar.

Luego para finalizar los talleres de convivencia escolar, se pudo evidenciar que la realización de dichos talleres resultó exitosa, pues las dinámicas logradas durante la realización de los talleres y la observación durante la participación de los estudiantes en las diversas actividades presenciales en la escuela, así como los resultados de las evaluaciones sistemáticas. permiten mostrar algunos avances o resultados preliminares en cuanto a disciplina de los estudiantes y sus efectos en otras actividades. En la **Tabla 6** se incluyen los resultados observados luego de la aplicación de los talleres de convivencia.

**Tabla 5.** Resultado de los Talleres de Convivencia Escolar

Positivo	Negativo	Interesante
Lo positivo es que debemos aprender sobre el acoso escolar y qué consecuencias tiene más adelante		Me pareció muy bien sobre el aprendizaje de los niños y de padres de familias.
Me pareció muy importante el tema del bullying o acoso escolar		Porque con estos talleres podemos ayudar a que no exista el acoso tanto con los niños y comunidad
Para que se pueda erradicar el acoso en las instituciones		Que haga participe de los talleres
Muy positivo los talleres para la comunidad educativa		Que uno se nutre más acerca del acoso escolar
Nos educa e invita a ser respetuoso		La propuesta para desarrollar y contrarrestar el acoso escolar
Aplicar estos talleres es muy positivo para solucionar el acoso escolar de la institución		Muy interesante para contrarrestar el acoso escolar
Muy positivo los talleres para estar pendientes de lo que le pasa a mi hijo y poder identificar el acoso escolar		Lo interesante es poder disminuir el acoso escolar

**Fuente:** Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

**Tabla 6.** Resultados preliminares de la aplicación parcial de los talleres de convivencia

<b>1</b>	Han mejorado las relaciones entre compañeros en los pasillos y patios.
<b>2</b>	Garabatos o grafitis en los baños, pupitres y paredes, incluyendo el nombre de alumnos que buscan imponer o ser tomados en cuenta.
<b>3</b>	Participación de todos en las actividades grupales.
<b>4</b>	El abucheo o risas dentro de la clase han disminuido.
<b>5</b>	No se han observado comportamientos anormales de los estudiantes.
<b>6</b>	No se han reportado pérdida de objetos en lo que va del año lectivo
<b>7</b>	Los resultados de aprendizaje en el primer parcial son satisfactorios.
<b>8</b>	No se reportan quejas de agresiones.

**Fuente:** Elaborado por Tatiana Rengifo y Verónica Ceme (2022)

Estos resultados son una evidencia de lo que se puede lograr a corto y mediano plazo en materia de disciplina escolar cuando se actúa sobre bases científicas y se logra la participación de la familia en el proceso.

## Conclusiones

La revisión documental teórica realizada permitió determinar los fundamentos epistemológicos esenciales para brindarle el tratamiento científico al acoso escolar y el aprendizaje en la Escuela de Educación General Básica.

El diagnosticar las manifestaciones del acoso y el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón facilitó develar un problema y diseñar una alternativa científica para su solución.

El diseño y aplicación parcial de los talleres de convivencia escolar en los estudiantes de la Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón, como alternativa de solución al acoso y mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, resultó ser factible y viable, además estos talleres fueron aceptados receptivamente por las familias.

La evaluación de los resultados preliminares de los talleres de convivencia permitió demostrar su efectividad en tanto se logran resultados significativos en un tiempo relativamente corto; esto sin dudas beneficiará los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Unidocente de Educación Básica Corazón en el futuro cercano.

## Recomendaciones

---

Los resultados parciales obtenidos, evidencian la efectividad de los talleres de convivencia, permiten recomendar:

- Continuar con la realización de los talleres durante todo el año lectivo para lograr resultados e impactos los cuales perduren en la actuación de los estudiantes.
- Realizar otras investigaciones que permitan encontrar otras alternativas de solución a la problemática del acoso escolar y su incidencia en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.
- Ampliar los talleres de convivencia para los padres en función de lograr una mayor preparación y así resolver problemas similares en el contexto familiar.®

---

**Tatiana Gissela Rengifo de la Torre.** Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Parvularia en la Universidad Técnica de Babahoyo Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Docente en la Escuela de Educación Básica Corazón, Quevedo, Los Ríos, Ecuador. Magister en Educación Básica en la Universidad de Técnica de Cotopaxi Facultad de Ciencias de la Educación.

**Verónica Rocío Ceme Mendoza.** Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica de la Universidad Técnica de Babahoyo Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Docente en la Escuela de Educación Básica Camilo Destruge, Valencia. Los Ríos, Ecuador. Actualización docente en el programa de Formación Continua a docentes del Sistema Nacional Educativo Universidad de Cuenca Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Magister en Educación Básica, Universidad Técnica de Cotopaxi Facultad de Ciencias de la Educación, Ecuador.

---

## Referencias Bibliográficas

---

- Antelm Lanzata, Ana, Gil Lopez, Alfonso & Caheiro González, Maria Luz. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3). 471-489. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n3/v18n3a06.pdf>
- Aviles Dorantes, Diana Socorro, Zonana Nacach, Abraham & Anzaldo Campos, Maria Cecilia. (2012). Prevalencia del acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. [Carta al editor]. *Salud Pública en México*, 54(2), 362-363. <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v54n4/02.pdf>
- Bausela Herreras, Esperanza. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814023011.pdf>

- Bullying Sin Fronteras. (2018). *Estadísticas 2017-2018*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-estadisticas-2017.html>
- Cepeda Cuervo, Edilberto, & Caicedo Sánchez, Gloria. (2013). Acoso escolar: caracterización, consecuencias y prevención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (3), 1-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5462Cepeda.pdf>
- Chica Carpio, Mario Andrés, Durán Carrasco, Oswaldo Esteban, & Chávez Pesántez, Ronald Lenin. (2012). *Bullying: acoso escolar en los adolescentes medios del Colegio Manuel J. Calle, año lectivo 2011-2012*. [Tesis de grado, Universidad de Cuenca, Facultad de Ciencias Médicas, Escuela de Medicina], <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3436/1/MED108.pdf>
- El Telegrafo. El Decano Digital*. (9 de julio de 2018). <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/judicial/12/casos-bullying-acoso-escolar-ecuador>
- Eljach, Sonia. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*. UNICEF. [https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr\\_pub\\_Violencia\\_escolar\\_America\\_Latina\\_y\\_Caribe.pdf](https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf)
- Fernandez Hernández, Sandra, & Rivera, Zoia. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información. *ACIMED*, 20(3), 6-30. <https://www.medigraphic.com/pdfs/acimed/aci-2009/aci093b.pdf>
- Hernandez Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, & Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- López Bañuelos, Adriana Aurora, Álvarez Noriega, Alberto, Villalpando Aguilar, Berenice, Torres Vera, José de Jesús, Guzmán Pérez, José Miguel & Castillo Sotelo, Victoria. (2012). *Diagnóstico de prevalencia del acoso escolar en primarias, secundarias y preparatorias del municipio de Tijuana*. Obtenido de <https://ns2.gwt4.info/sites/default/files/buenas%20practicass/Diagn%C3%B3stico%20de%20prevalencia%20del%20acoso%20escolar%20en%20primarias%20secundarias%20y%20preparatorias.pdf>
- Martínez Otero, Valentin. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona, España: Anthropos.
- Cassiani-Miranda, Carlos, Gómez Alhach, Jeniffer, Cubides Munévar, Angela & Hernández Carrillo, Mauricio. (2014). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. *Revista de Salud Pública*, 16 (1), 14-26. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v16n1.43490>.
- Morales Buestan, Augusto Hernán & Pindo Roldan, Mayra Alejandra. (2014). *Tipos de acoso escolar entre pares en el Colegio Nacional Mixto Miguel Merchán Ochoa*. Cuenca: [Tesis de grado, Universidad de Cuenca, Facultad de Psicología]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5042/1/TESIS.pdf>.
- Musri, Silvia Martha. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y media*. Asunción, Paraguay: [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Intercontinental, Facultad de Ciencias Humanas]. [https://www.academia.edu/10434415/ACOSO\\_ESCOLAR\\_Y ESTRATEGIAS\\_DE\\_PREVENCIÓN%20EN\\_EDUCACIÓN\\_BÁSICA\\_Y\\_MEDIA\\_SILVIA\\_MARTHA\\_MUSRI](https://www.academia.edu/10434415/ACOSO_ESCOLAR_Y ESTRATEGIAS_DE_PREVENCIÓN%20EN_EDUCACIÓN_BÁSICA_Y_MEDIA_SILVIA_MARTHA_MUSRI)
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar*. Madrid, Spain: TEA. <https://pseconsultores.com/wp-content/uploads/2020/12/AVE.-Acoso-y-Violencia-Escolar.pdf>
- Subijana Zunzunegui, Ignacio José. (2007). El acoso escolar, Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 9(03), 03. 03:1-03:32. <http://criminet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf>



# El conocimiento en función de la diversidad y la inclusión educativa



*Knowledge in terms of diversity and educational inclusion*

**Paula Andrea Gómez Arcila**

[paula.gomez212@tau.usbmed.edu.co](mailto:paula.gomez212@tau.usbmed.edu.co) / [paulagomez.green@gmail.com](mailto:paulagomez.green@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8445-0396>

Teléfono: +57 3106019332

Institución Educativa “Pedro Octavio Amado”  
Tecnológico de Antioquia, Medellín  
Medellín Departamento de Antioquia  
República de Colombia

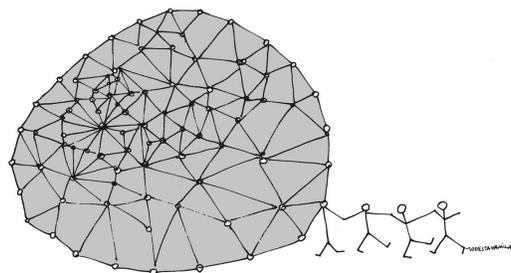
**Dora Inés Arroyave Giraldo**

[dora.arroyave@usbmed.edu.co](mailto:dora.arroyave@usbmed.edu.co) / [diarroyave@hotmail.com](mailto:diarroyave@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0913-4841>

Teléfono: +573185158482

Universidad de San Buenaventura-Medellín  
Facultad de Educación  
Medellín Departamento de Antioquia  
República de Colombia



Recepción/Received: 11/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 12/01/2023  
Aprobación/Approved: 20/02/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El artículo reflexiona sobre la validez del conocimiento que deviene de métodos meramente empíricos y de la reivindicación educativa, una deuda pendiente con aquellos saberes y grupos tradicionalmente marginados. Plantea transformaciones en el entretendido social que se puede generar desde lo educativo con los diferentes actores que intervienen en el quehacer pedagógico, pues evidentemente, el trabajo pensado en las comunidades puede ser a través de proyectos de inclusión e interculturales, enfocados en la apertura a lo diverso y en los diálogos con los pares para reconocer la diferencia, los saberes y todo el acervo cultural que se allega con el otro; situación donde el docente como autor principal encarna esa responsabilidad de evolución y transformación, reflejándolo en sus congéneres más cercanos, luego en la comunidad y con efecto en la sociedad.

**Palabras clave:** conocimiento, diversidad, inclusión, interculturalidad, género

## Abstract

The article reflects on the validity of knowledge derived from purely empirical methods and educational claims, a debt with those groups that have been traditionally marginalized. The article proposes transformations in the social framework that can be generated from education with the different actors involved in the pedagogical work, because evidently, the work thought in the communities can be through inclusion and intercultural projects, focused on the opening to diversity and in the dialogues with peers to recognize the difference, the knowledge and all the cultural heritage that is gathered with the other; This is a situation where the teacher as the main author embodies this responsibility of evolution and transformation, reflecting it in their closest peers, then in the community and with effect on society.

**Keywords:** knowledge, diversity, inclusion, intercultural, gender

Author's translation.

## Introducción

---

Un buen momento pedagógico o acto pedagógico no es el resultado de la aplicación de racionalidades generales. Es la vivencia de experiencias específicas, que pueden salir del **ámbito** local en la medida en que ingresen a la espiral del conocimiento pedagógico y a la conversión de conocimientos individuales a conocimientos organizacionales. (Arzola, 2020, p. 135)

**E**n el trasegar educativo es frecuente cuestionarse acerca del quehacer pedagógico y los fundamentos epistemológicos que rodean este ejercicio. Dentro del primer aparte, *Las vertientes del conocimiento*, desde el análisis de la labor docente, se encuentra que la educación es uno de los medios en uso que pueden servir para reivindicar derechos que ya per se y por su existencia, son adquiridos por grupos o minorías que han sido marginados, e incluso ni siquiera hablar de reivindicación deberían ser tema de discusión; la educación es el puente para fortalecer esos vínculos sociales y al mismo tiempo para deconstruir aquellos esquemas que por años han sido creados y fortalecidos por sistemas de poder o hegemonía. ¿De qué otra manera se puede ser mucho más consciente, reflexivo y llegar a la sensatez si no es también por medio de la educación?

Es importante reflexionarse y pensarse en términos de cómo el hacer y el accionar de los sujetos y sobre todo de las sociedades latinoamericanas han sido controladas con ideas eurocentristas, sin que haya conciencia real de que dichas ideas han transitado varias generaciones sin dar atisbos de un despertar necesario y pertinente para la conservación y fortalecimiento de la propia cultura. Es desde la educación entonces donde se deben hacer estos tipos de señalamientos, identificar los mecanismos y contrarrestarlos con reformas, políticas, proyectos y estrategias pedagógicas que lleve a ese desembotar mentalmente en el que se ha permanecido. Adicionalmente, el reconocer el dominio de un capitalismo rampante que ha afianzado ideas y falacias repetidas que lucen como verdades, pero que lo único que hacen es dividir, excluir, abrir brechas de desigualdad y aislar unos de otros.

Frente a lo anterior se plantea *La inclusión como vehículo de apertura a la diversidad*, subrayando que ésta ha venido tomando fuerza de manera vertiginosa en la última década. Ciertamente, en la actualidad en las escuelas se trabaja desde la perspectiva de la inclusión, pero contemplando la inclusión como un concepto o término mucho más amplio, evitando el reduccionismo insulso, como se hacía décadas atrás, en donde se clasificaba a los estudiantes de acuerdo a sus barreras para el aprendizaje y la participación, asunto pues que ha ido siendo subrogado por una idea más centrada en una visión pluralista, de cobertura, donde quepan minorías como los hípsters, la comunidad LGBTIQ+, los grupos feministas, los indígenas, campesinos, negros, mestizos, blancos, es decir, en un sentido de educación para todos.

Finalmente, se presenta el apartado denominado *Los embates de la educación, una excusa para nuevas reformas*, retomando la importancia de emprender proyectos educativos en aras de un trabajo universalizado, que involucra a todos desde el respeto y las actitudes de apertura y el aprender del otro, desde la empatía y el verse en y con los demás, razón que es en principio una necesidad dentro del sector educativo y de corresponsabilidad de los docentes y la comunidad en general.

## Tras algunas vertientes del conocimiento

---

El lenguaje se ha creado para expresar, explicar el mundo y llenar los vacíos, a través de éste se expresan las ideas, esas ideas que devienen de la reflexión, de esa forma de conciencia que lleva al individuo a verificar los supuestos o conocimientos de manera científica en un mundo del que somos parte pero que al mismo tiempo somos el todo. Ese ejercicio de pensarse se lleva a cabo a través de todas aquellas representaciones que se dan

a través de la sensibilidad, mientras que esos entramados o sistemas de ideas, conceptos que le son propios al individuo son dados a través de la capacidad del entendimiento; muy probablemente después ese conjunto de ideas se convierte en teoría, esto reconociendo que la actividad cognitiva propia de lo humano y la científica tienen su génesis en el espíritu humano y en las diferentes realidades socioculturales.

Sin embargo, hay que indicar que las ideas, aunque lucen como si fueran dependientes en su totalidad del individuo, también tienen cierto grado de autonomía de aquellos espíritus que las crean, ante esto se toma el ejemplo de la creación de mitos, más específicamente la creación de dioses que desde la religión se hace en distintas sociedades y que tienen en sí cierta independencia y objetividad, tal y como lo señala Morin (1999):

tienen ciertamente la misma objetividad que una mesa, que la caza; pero tienen una objetividad real en la medida en que se cree en ellos: son seres que viven por los creyentes y estos operan con sus dioses un comercio, un intercambio de amor pagado con amor. Se les demanda ayuda o protección y, a cambio, se les dona ofrendas. (p. 28)

Esa idea de dios pervive y está condicionada a la supervivencia y existencia humana, es duradera siempre y cuando el ser humano viva, de lo contrario ella misma morirá el mismo instante en que cese y se extinga la vida humana.

Al mismo tiempo se encuentra junto con las ideas, la noción de verdad, la noción de certeza de las ideas y de las teorías. Una verdad no es más que la consonancia que se llega a alcanzar en donde ha habido un ejercicio de comprobación, que quizás requiera de otro tipo de verificación para continuar su posible avance y desarrollo. Es pertinente recordar una definición nominal simplista de la verdad la cual es “concordancia del conocimiento con su objeto” (Straulino, 2018, p. 39); es decir, debe haber fidelidad entre una afirmación y los hechos.

El positivismo de antaño procuraba por, de manera absoluta, demostrar a través de la matemática, la verdad de las teorías. Pero luego deviene un escollo mayúsculo y es el surgimiento de las paradojas o contradicciones y con ello se allega la duda de si se ha caído en yerro o si realmente lo que demuestra este hecho es la revelación de dominios, espacios, espectros no explorados y desconocidos de la realidad que se está estudiando. Lo anterior puede llevar a conclusiones irrefutables desde la lógica, puede crear un umbral o techo que sea insuperable. Asimismo, lleva a pensarse en las teorías e ideas que, en sus formas más singulares, las que han utilizado métodos e instrumentos rigurosamente pensados, las más completas no dan per se prueba de veracidad, pero tampoco de falsedad. De ahí puede emerger algo que a la hora de lograr una articulación y organización en el entramado del sistema de ideas y es la noción de incertidumbre, y es ésta la que lleva e impulsa al individuo a entrar en esa búsqueda, a seguir avanzando y recorriendo caminos que antes eran intransitables epistemológicamente hablando. Es la incertidumbre el camino o proceso o también una condición que resalta como meta integral en esa exploración de la realidad que está en constante movimiento (Quiróz, 2022).

## **La diversidad en el conocimiento**

Las sociedades actuales son un escenario, un cultivo de conocimientos tradicionales que se fortalecen en la práctica, una acción empírica que deviene de la experiencia y que se fortalece con el pasar de los tiempos, además que también es y puede ser transmitida de generación a generación, de abuelos a padres, de padres a hijos. Un ejemplo de esto es lo que ocurre con los campesinos, quienes a través del empirismo mantienen sus prácticas y aplican conocimiento con base en la observación y el resultado de esas prácticas se convierte en uso consuetudinario. Santillán (2022) lo llama, “método campesino, parte de principios ontológicos propios, procede empíricamente y utiliza resultados utilitarios como criterio de validación para tomar decisiones locales de manejo de recursos y producción” (p. 142). Dentro de los ejemplos que se tiene con relación a esta ciencia empírica campesina, si así se le puede llamar, está el sembrado, que para dicha tarea, se tiene en cuenta la fase lunar con lo cual se considera que la luna contribuye al crecimiento y la germinación que desencadena en la fructificación de los cultivos. Existen otros escenarios y ámbitos en los cuales el campesinado apela a sus conocimientos para hallar solución a las dificultades que, en el trasegar rural, surgen; un ejemplo de ello es el

uso de plantas medicinales como paliativos a dolores y quebrantos que en tal caso pueda sufrir una comunidad, o también está el caso de la purificación del agua con yodo, elemento que se utiliza como desinfectante, utilizado para eliminar bacterias y demás microorganismos presentes en el agua. Todo esto como prueba del despliegue de conocimiento pluralista y diverso.

Añade Olivé (2009) que dentro de una concepción más pluralista se debe propender por buscar formas de organización social donde haya y se dé desarrollo autónomo de los pueblos, aprovechando los recursos que se allegan con éstos y la protección de los conocimientos tradicionales y legítimos de su propiedad. Todo este acervo cultural es una gran riqueza que contribuye a mejorar la calidad de las comunidades convocando al mismo tiempo al respeto por la pluralidad epistémica. Toda esta pluralidad lleva a obtener mejores resultados y procesos científicos y esta pluralidad implica también trascender dominios, ampliar alcances en otros ámbitos. Es menester reconocer también un rasgo del conocimiento como lo señala Castañeda (2021):

Conducen de manera ineludible a la reflexión sobre lo dinámico, mutable y reformable que puede llegar a ser el conocimiento, especialmente en sus procesos de gestión, transmisión y socialización. Sin embargo, concebir dichos procesos como algo estático es sin duda un error. (p. 56)

Como dice el autor, un yerro sería no reconocer los cambios que se pueden generar con el conocimiento y en el mismo conocimiento per se, y también lo sería no ver que hay un predominio notorio de los conocimientos científicos y tecnológicos que sobresalen por encima de aquellos conocimiento tradicionales, religiosos y filosóficos que en últimas buscan fortalecer un sistema, por qué no decirlo, económico y productivo.

### **¿Será dominación colonialista?**

La experiencia, dominación y colonización de América Latina nutre y sirve de plataforma para esas corrientes epistemológicas de orden social, político, económico y cultural. Hay que tener en cuenta que para las epistemologías del sur esa dominación deviene de tres aristas: desde el capitalismo, colonialismo y patriarcado. Pero no hay que detenerse a estudiar esta hidra de tres tentáculos de manera independiente, el centro dialógico en esta conversación es el reconocimiento a esa búsqueda de estos enfoques contra el machismo, el racismo y la exclusión que sufren algunos pueblos, donde históricamente, han sido explotados, violentados y dominados desde estos frentes.

En ese sentido, Sousa Santos (2021) establece que es a través de ciertas instituciones que se ejerce este dominio puesto que “actúan articuladamente para reproducir y ampliar la dominación, a veces también recurriendo a modos de dominación-satélite, como la religión, el sistema de castas, el regionalismo, la edad o la generación” (p. 57). A continuación, se encuentra la **Fig. 1**, es decir, como extensiones del capitalismo, mostrando al mismo tiempo las luchas de los grupos contra estos mecanismos de subalternidad.

Frente a lo anterior, Carranza (2021) valida las luchas de los movimientos indígenas, negros y feministas, pero llama la atención a centrarse en la fragmentación que se genera en esa lucha contra el sistema; para esta autora el sistema capitalista es el monstruo del cual se desprenden los tentáculos del colonialismo y el patriarcado. Señala que las luchas no deben concentrarse o enfocarse en el patriarcado o el colonialismo, porque, asegura la autora, que el monstruo simplemente sufrirá lesiones leves. Así, tener claro contra quien se lucha permite no tener que seguirle el juego al capitalismo y facilita, el que los individuos se reconozcan en el otro, en su par, en el sujeto histórico y de esa manera se evitaría, que los movimientos colectivos vean y perciban a las personas de su misma clase como enemigas u oponentes.

Adicionalmente, resulta imperante analizar y determinar la situación actual e histórica de aquellos pueblos que tradicionalmente han estado sometidos a la desvalorización económica, política, cognitiva, étnica entre otras, y replantear la teoría crítica donde empieza a surgir la epistemología anti-capitalismo y lo demás que se deriva de éste. Reconociendo que hay un trabajo por realizar en esas historias, que es necesario contar y que se requiere que sean escuchadas.

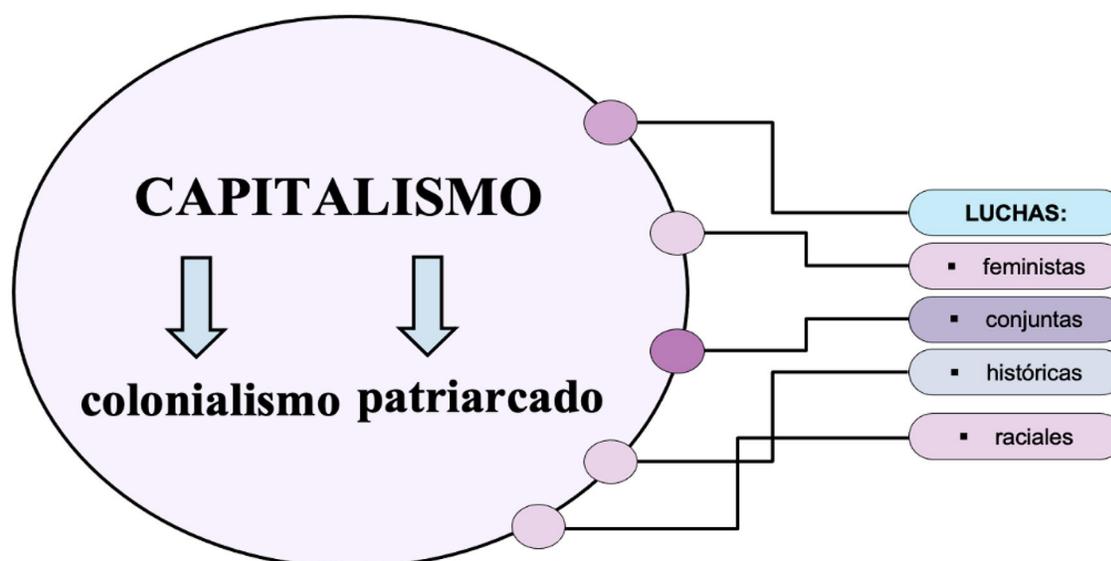


Fig. 1. Extensiones del capitalismo

Fuente: Elaboración de Gómez Arcila y Arroyave Giraldo (2022)

## El cambio desde la pedagogía para Latinoamérica

Abrirse camino desde lo investigativo y lo pedagógico y desde las posturas abiertas, pero al mismo tiempo críticas que asuman los individuos, abrirán espacios dialógicos con la realidad circundante, una apropiación temática que permita que se empiece a generar una conciencia social y al mismo tiempo de autoconciencia que abra vía hacia la liberación de los pueblos latinoamericanos. Dentro de este ejercicio investigativo, el abordaje que se hace debe ser con un ojo mucho más vigilante y sensible frente a lo que se observa, con una mirada crítica, realizando un ejercicio decodificador de los hechos, sucesos y eventos que acontecen.

Valorar toda la riqueza de las tierras del sur es la invitación de Barrios (2019):

Surge la intención de mostrar el inconmensurable potencial que América Latina tiene guardado y que se constituye en reserva y patrimonio para generar un pensamiento nuevo y con ademanes progresistas que redunde de manera impactante en la visión del mundo y, en mayor escala en el acto de pensar del hombre y de la mujer de esta tierra. (p. 180)

No obstante, no se puede olvidar la barbarie e imposición despiadada a la que los pueblos latinos fueron sometidos y violentados durante la colonización, donde se vulneraron y sometieron los elementos culturales, ancestrales y sucumbieron a esa sustitución en el afán por imponer e implantar esquemas europeos. La lucha se ha venido librando con el pasar de los años y estudiosos como Orlando Fals Borda y Paulo Freire han contribuido en mayor profundidad en esas formas de cambio que deben darse, sobre todo el último desde la educación. Esa descolonización que como bien lo referencia Carranza (2021) debería empezar por adoptarse la palabra de esa manera ya que es mucho más castellana y portuguesa, menos inglesa. La autora resalta y nos recuerda que los idiomas o lenguajes también juegan un papel político, porque es a través de éstos que se reproducen también formas culturales y sociales.

## La inclusión como vehículo de apertura a la diversidad

Mucho se ha venido hablando en los últimos años acerca de la inclusión; sobre todo con el nuevo gobierno colombiano de izquierda elegido en el año 2022; ha venido sonando mucho la idea como política estatal ir cerrando brechas de desigualdad, esto desde diferentes aristas como la económica, la social e incluso en la cultural. Estas políticas públicas, obviamente, permean otros ámbitos como el educativo, y aunque ha sido un

escenario donde la inclusión ha logrado terreno en cuanto a que ahora, en las instituciones, se abre las puertas sin distinción alguna, a todas las niñas, niños y jóvenes y se les garantiza la educación, también es cierto que hay un largo camino por recorrer, paradigmas mentales que cambiar y barreras de acceso que subsanar.

Para iniciar habría que empezar por las barreras mentales que poseen algunos docentes, y dejar de pensar en el concepto de “inclusión” como algo especial o particular propio de algunos estudiantes, llevando a etiquetar o categorizar a los estudiantes, y más bien comenzar por pensarse en una escuela abierta, con apertura, que realmente brinde una educación de calidad, que dé respuestas a las diferentes necesidades que vayan surgiendo, una escuela mucho más democrática con su génesis en la convivencia y la cooperación entre pares, transformando las dificultades en posibilidades de mejora, teniendo como pilar el respeto por la diversidad, entendiendo este término en su sentido más amplio, como bien lo asumen López y Payá (2019):

Hablamos del reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto, o lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de pobreza, de sexo, cognitivas lingüísticas, físicas. (p. 74)

Los cambios deben ser estructurales y de manera mancomunada, desde las directivas hasta los docentes deben entender que la inclusión es aquella que busca garantizar la plena participación de los estudiantes, sin importar la condición económica, la social, la procedencia étnica o la racial, el lugar geográfico de donde proviene, las dificultades para aprender, sus creencias o edad. Lo anterior debido a que aún falta mucho recorrido para lograr resultados significativos, profundos y de trascendencia en Colombia en lo atinente a la inclusión, tal como lo plantea Camargo (2018), “la sociedad en general, y los expertos en particular, coinciden en pensar que falta mayor atención a los procesos de inclusión, tanto a nivel educativo, como a nivel social. Colombia es en general un país muy desigual” (p. 6).

### **El trabajo en equipo: mecanismo combativo contra la exclusión**

Es innegable que en ese trasegar, ese camino espinoso al que las instituciones educativas se tienen que enfrentar a diario con la inclusión y con todo lo que se allega con la diversidad estudiantil, luce, cuando en la práctica pedagógica hay que enfrentarse a múltiples dificultades, como si se estuviese combatiendo contra un Goliat; pero es en esas circunstancias cuando el unir esfuerzos se hace necesario e iniciar por aplicar modelos que no respondan únicamente, por la premura, a resolver problemas individuales, sino que ese modelo se convierta en cúspide institucional como lo amplía Arroyave (2021), “los apoyos trascienden de un modelo individual centrado en arreglar los problemas individuales de los alumnos, hacia un modelo institucional que enfatiza la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las instituciones y en la comunidad local” (p. 138), dado que éstos contribuyen a responder a la diversidad educativa y a un sinnúmero de necesidades emergentes.

Frente a los desafíos que deviene con las propuestas de inclusión y de apertura a la diversidad, es menester mencionar que los docentes deben tener, y si es del caso desarrollar, ciertas aptitudes y habilidades investigativas, convertirse en un ser reflexivo de su propia práctica pedagógica, un individuo pensante, dispuesto y hacedor de transformaciones en el aula; lo anterior conlleva a repensarse el concepto de docente como *facilitador en el aula*, ya que la educación inclusiva rompe con paredes y modelos estructurales antiguos, y ésta “contradice a la práctica docente convencional, por tanto, la asociación de ésta con lo que es y debería ser converge en la búsqueda de los retos más exhaustivos de la educación inclusiva” (Hurtado et al., 2019, p. 100).

Así entonces, dentro de la educación inclusiva, es imperante el reconocimiento de la diversidad de todos, brindando oportunidades y teniendo en cuenta no sólo las condiciones físicas y cognitivas de los educandos, que es de aclarar, sería bastante reduccionista, abordar el término inclusión únicamente desde esas perspectivas, sino también teniendo en cuenta todas esas potencialidades cognitivas, físicas, culturales y sociales, es decir todo ese acervo epistemológico que se allega con las personas a un salón de clase; en éste confluyen múltiples y diversas maneras de entablar diálogos con los otros. En este aspecto por ejemplo es bueno resaltar el rol de las lenguas, y virar nuestras miradas hacia éstas y cómo en muchos casos son subvaloradas, esto quizás a raíz de la llamada colonización que se vive en nuestros pueblos. La hegemonía de una lengua sobre las

otras hace que se pierda identidad, porque es verdad que la lengua es un “mecanismo de autoidentificación y cumple un rol importante tanto en la reivindicación cultural y política como en la revalorización y difusión de las lenguas” (Hecht, 2019, p. 173). La educación tiene una labor que realizar frente a esta situación, más, un trabajo enfocado en el fortalecimiento de las identidades étnicas y de las lenguas de dichos grupos; alfabetizarlos en, por ejemplo, el español, es una tarea loable a simple vista; sin embargo, la preservación de sus propias lenguas también debe ser un eje primordial dentro de las políticas educativas, respetando las fronteras lingüísticas. Sordo (2019), señala que hay una fuerte presión en Latinoamérica por el uso exclusivo del español, pero como una fuerza gravitacional opuesta, se busca también la revitalización de las lenguas indígenas, lo cual desencadena en un uso híbrido con el español, es decir se da un prestado, un intercambio de léxico, mezclas y códigos lingüísticos. Se cuenta con una gran diversidad de lenguas y con esto último, se cuenta con una gran diversidad cultural y esto no es un discurso común y regular o una invención bonita, es más un hecho verídico. “Hay más de 220 países y casi todos son multilingües y multiculturales, es decir, casi todos están formados por distintas poblaciones con diferentes lenguas y viven de acuerdo con sus propias culturas que, con frecuencia, son milenarias” (Seminario et al., 2020, p. 173).

La antípoda de un trabajo en equipo para combatir la exclusión se filtra hasta las zonas rurales, allí hay un aprovechamiento del analfabetismo político con respecto a los pobladores o los campesinos, al mismo tiempo el hecho de estar ubicado y habitando lugares alejados de las cabeceras municipales, hace que los lugareños se aislen, se automarginen, como bien lo señala Rivera (2019):

Todas las circunstancias que giran en torno al desconocimiento que presenta la ciudadanía rural acerca de los conceptos, las instituciones y los procedimientos del orden democrático, especialmente en lo que se refiere a su contexto inmediato, se han convertido en un caldo de cultivo para que los grupos que están en el poder encuentren vía libre en el ejercicio de una administración pública poco coherente con la resolución de urgencias. (p. 226)

Es en ese sentido cuando se espera que el docente asuma liderazgos y sea la voz activa de esas necesidades de estas poblaciones.

## De la exclusión de género y el dominio del uno sobre el otro

El tema de inclusión, aunque es un tema de agenda política, educativa y social, y aunque aún tiene recovecos y aspectos que dilucidar, también ha permitido visibilizar las desigualdades, y la exclusión en temas de género. Ahora con las corrientes y movimientos feministas se ha hecho mucho más notorio las diferencias que aún se mantienen en cuanto a hombres y mujeres. Aún se mantienen brechas en cuanto a escalas salariales; y esto concentrándonos únicamente en esas disparidades de género, es decir sin ahondar en que también se da discriminación en el campo laboral por cuestiones de raza o etnia.

Retomando el tema de género, en Colombia la brecha salarial entre hombres y mujeres es notoria, indicando con esto que aún existen ideas pre-concebidas en cuanto a capacidades de unos y otros, muestra al mismo tiempo de una marcada cultura y tendencia machista. Al mismo tiempo esto tiene como desenlace que haya pérdida de recurso humano, un desaprovechamiento de diversas capacidades, talento y eficiencia. Esto también habría que mirarlo con los ojos históricos. Las mujeres, tradicionalmente, han estado relegadas a realizar trabajos concernientes al hogar, la crianza de los hijos y el cuidado y acompañamiento de los proyectos de los hombres; en consecuencia, ha generado que haya una subvaloración de la mujer para ocupar cargos públicos e ir escalando laboralmente.

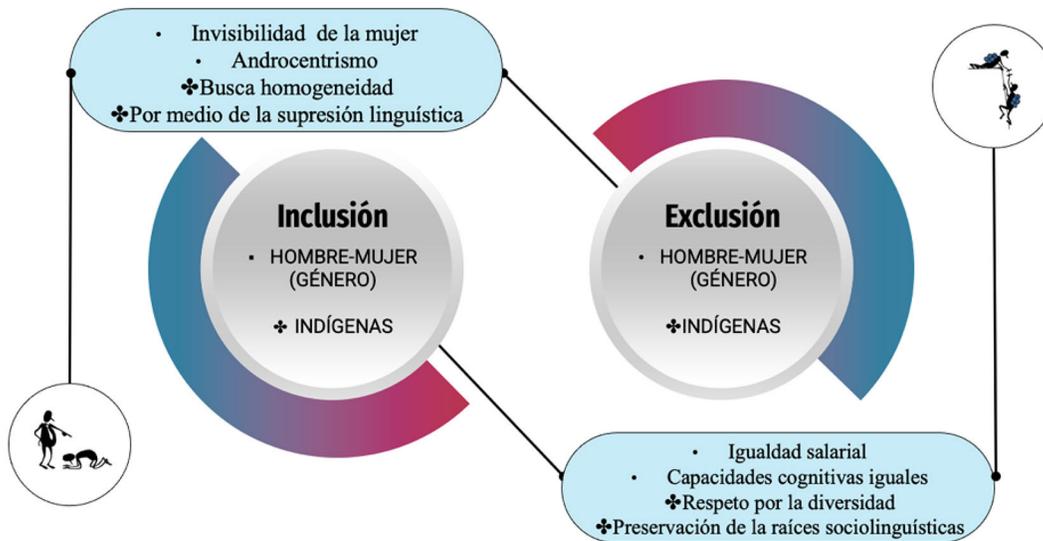
Frente a lo anterior, esfuerzos se han hecho en los últimos años por acotar la diferencia, incluso la ley de cuotas, Ley 581 de 2000, establece que el 30% de los altos cargos públicos deben ser ejercidos por mujeres y de esa manera se garantizaría el espacio y participación de la mujer en decisiones en políticas públicas. Sin embargo, y aunque no se puede invalidar ese esfuerzo, ya el hecho *per se* que tenga que existir una ley para dicho ejercicio, es señal de que algo no se ha venido dando con la naturaleza que debería tener. Las luchas emprendidas por grupos feministas en la última década dan sus frutos, aunque no hay que olvidar que esos

derechos no se ganan de la noche a la mañana, son batallas en la arena que han costado arduo trabajo, esfuerzo, pero sobre todo unión y fuerza frente esos estamentos y los mismos individuos que continúan haciendo uso del lenguaje para fomentar la exclusión y acallar esas voces ávidas de justicia e igualdad. Bien lo afirman Martín y Villa (2015):

Podemos concluir que la exclusión femenina, no es casual, sino que emana de una normalización pensada por lo masculino y para beneficio de lo masculino, en la que destaca que los procesos de igualdad humana están referidos a la esfera pública, evidentemente masculina, y no a la esfera considerada privada, que afecta a lo femenino, considerando a las mujeres política y públicamente invisibles. (p. 193)

En la misma línea, habría que ahondar en los conceptos de género y mujer, dichas categorías han sido construcciones de años, si entendiéramos esos conceptos de manera profunda quizás hallaríamos las razones del porqué de la existencia de los sistemas de dominación y subordinación; y aunque hay estudiosos que se han dedicado al tema, también hay que señalar que hace falta mucha más divulgación frente a este tópico, debatirlo, hablarlo en las escuela así se considere un desafío, como lo afirma Marolla (2019), “En la actualidad, la inclusión de la diversidad de género resulta relevante y un reto para las escuelas, la enseñanza y la didáctica de las ciencias sociales” (p. 39).

Así las cosas, estos temas deben ser llevados a las comunidades, ponerlos en la agenda social; temas de género, la génesis del patriarcado y explicar cómo éstos permean las decisiones que se toman en casi todos los escenarios de nivel político, social, económico, cultural y económico cuyas decisiones siguen segregando a las mujeres. Se concibe y se valora el trabajo y esfuerzo que se ha hecho en los últimos años en pro de erradicar políticas excluyentes, sin embargo, aún falta mucho trabajo en relación a este asunto. La nueva cultura política debe seguir proyectándose y dirimiendo esas diferencias por medio de la educación social. Así, futuras generaciones no tendrán que emprender luchas y batallas en función de ganar o preservar derechos ya adquiridos que tanto han costado. La siguiente **Fig. 2.** ilustra lo anteriormente expresado.



**Fig. 2.** Elementos de la inclusión y la exclusión

Fuente: Elaboración de Gómez Arcila y Arroyave Giraldo (2022)

## Los embates de la educación, una excusa para nuevas reformas

Las diferentes reformas a la educación que desde los entes gubernamentales nacionales o internacionales, se vienen dando, aunque algunas por imposición, permite que se observe y se analice desde diferentes ópticas si apuntan realmente a un desarrollo integral del estudiante o no. La educación se ha visto en los últimos años

sometida a múltiples cambios, siempre con la mirada puesta en el desarrollo de competencias. Sin embargo, si se observa con mirada crítica, muchas de dichas reformas no llegan a buen término por múltiples razones.

Una de las razones que de manera vehemente puede influir en los resultados por ejemplo, se encuentra en el uso de las pruebas estandarizadas para toda la región, como la del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)<sup>1</sup>, también la del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)<sup>2</sup> practicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– y la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS)<sup>3</sup>, todas ellas se aplican sin considerar la diferencia socioeconómica de unos países con respecto a otros, y por supuesto que la desigualdad a nivel educativo hace una gran diferencia a la hora de obtener resultados.

A modo de ejemplo, con un aspecto elemental y básico es el aprovechamiento de los recursos o el contar con los medios necesarios y oportunos para llevar a cabo ciertas tareas. Muchas instituciones educativas, sobre todo en países en desarrollo, no cuentan con los bienes suficientes para llevar a cabo políticas. Un caso de esto podría ser la inmersión de los estudiantes en investigación, y cuando se menciona “investigación” no es sólo abordar de manera somera el estudio de un fenómeno de corte natural, sino también aquellas investigaciones de corte artístico, científico, social, humanístico que debería tener sus albores desde la escuela y dejar de percibirlo como un campo a explorar en niveles superiores.

Dentro de estas políticas que se pretenden, aún hay apuestas por el docente, como elemento esencial en la transformación de realidades socioeducativas como lo afirma Reimers (2021):

la capacidad del profesor se va reconociendo cada vez más como la clave del éxito de estos esfuerzos para preparar mejor a los alumnos en un mundo en el que se enfrentarán a mayores exigencias en lo relativo a sus conocimientos y competencias. (p. 274)

Lo anterior conlleva a repensar el rol esencial que juega el docente en el aula y fuera de ella, su incidencia en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, al mismo tiempo insta a que los docentes se deben seguir preparando, actualizando en pro de la transformación educativa desde ellos. Bien lo explican Oscco et. al., (2019):

Cabe recordar que, pese a los cambios y la evolución que se han presentado, no existe reforma educativa en el mundo que no cuente con la participación activa del docente, como un agente fundamental de este proceso social. Su participación debe ser no solamente como sana obediencia en el desarrollo de este proceso, sino con aportes a nivel de propuestas de reflexión y conciencia crítica como profesional de la educación. (p. 85)

Hay que tener en cuenta también que muchas de estas reformas educativas van en contravía de la realidad de los territorios donde se encuentran las escuelas y de las comunidades; muchas de ellas no comprenden los significados de la complejidad de factores y culturas que confluyen en los sistemas educativos y en los contextos escolares, con este panorama entonces algunas de las políticas y reformas educativas son ineficaces para el cambio.

## **La interculturalidad: del proyecto a la experiencia en la educación**

El tema de la interculturalidad tiene distintas aristas que analizar, una de ellas es que este tópico está en línea con la apertura a la diversidad, la una no excluye a la otra, más bien se podría decir que se complementan. La diversidad, por ejemplo, implica un amplio campo de conocimientos diversos que brindan la oportunidad de abordar un lugar, un contexto, un espacio desde diferentes puntos de vista, lo cual permite desarrollar el discernimiento y percepción de determinada situación. Por el lado de la interculturalidad, dentro de ese cúmulo de saberes permite y facilita formas distintas de contacto social, libre empático, natural, tolerante con el otro, tolerancia en el sentido amplio de la palabra, no de soportar o aguantar, más bien de aceptar y de convivir juntos en un marco de enriquecimiento mutuo.

Una definición y acercamiento con el término interculturalidad nos la brinda Rasskin-Gutman (2020) “hablar de educación intercultural va mucho más allá de los cuestionamientos [...] pareciera que sólo somos

capaces de pensar sobre aquellas que provienen de fuera de nuestras fronteras, olvidándonos de otras culturas y subculturas internas” (p. 346). El autor en sí convoca a abandonar aquellos pensamientos monolíticos culturales y abrirse a las diversas y variadas formas de expresión, de actuar, de movilizarse y de vivir de los demás individuos. En la **Fig. 3** se observan algunos aspectos relacionados con la interculturalidad.



**Fig. 3.** Aspectos atinentes a la interculturalidad

**Fuente:** Elaboración de Gómez Arcila y Arroyave Giraldo (2022)

Autores como Palacios *et. al.*, (2021), expresan que el término interculturalidad ha venido fortaleciéndose recientemente permitiendo la interpretación de las diferentes situaciones en donde diferentes poblaciones con diversidad de culturas confluyen. La interculturalidad, viene entonces a recuperar aquellas situaciones sociales en donde las personas han sido víctimas de actos de exclusión, segregación y racismo. Ya dentro de las relaciones que se dan entre los estudiantes y los educandos se concibe una mediación, en tanto reconocer y concientizar de la no existencia de un conocimiento absoluto y que más bien dentro del marco de la interculturalidad se halla el diálogo como eje para la perspectiva de este tema en pro de fortalecerla y afianzarla en el sector educativo. (Sánchez *et. al.*, 2020)

Para llevar la práctica intercultural habría que empezar por hablar de un elemento esencial como lo es la comunicación, dentro de esas formas de comunicación hay que señalar que hay formas de ser, pensar y actuar. Dentro de la interculturalidad es necesario suspender el juicio de valor dentro de los procesos de interacción; esto da pie a anteponer la pregunta por el otro, quién es donde se está con respecto al otro. Además, dentro de la interculturalidad el diálogo, esto como medio para ese intercambio de ideas, de percepciones, de historias. LeMaster (2018) confirma lo anterior al decir que dentro de ese ejercicio de comunicación el diálogo es un puente para la negociación de la diferencia, es decir entonces que el diálogo es una acción intercultural. Ese diálogo per se incluye tener apertura con el otro, estar abierto a su par, sin pretensiones, en diálogo abierto y continuo.

### La interculturalidad desde el profesorado, patrón y modelo a seguir

Por otro lado, aunque centrado en el tema, generalmente siempre se aborda la interculturalidad desde la mirada estudiantil, sin embargo, pocas veces se detiene a pensar en la mirada y posición del docente, ¿Es el docente realmente un adulto con mirada y apertura intercultural? La respuesta debería ser afirmativa, sin embargo también es cierto y aunque parezca una percepción muy personal y particular, algunos docentes son cerrados al tema de la diversidad, e interculturalidad, teniendo en cuenta las acepciones de esta última en los apartes anteriores a éste. En algunas instituciones educativas, suelen escucharse expresiones sexistas, homófo-

bas que lo único que hacen es inculcar malas prácticas en los estudiantes porque no se puede negar que esto hace eco en ellos. Los docentes son modelos y los estudiantes siguen patrones de comportamiento. Peñalva y Leiva (2018) sostienen que “La sociedad actual y el sistema educativo del siglo XXI demandan una formación específica para el profesorado, centrada en la capacitación del mismo para la atención a la diversidad cultural e identitaria” (p. 1). En suma, los docentes también son gestores de cambio, y hay que empezar por uno, cambiar formas de ver al otro, tener en cuenta que uno es un modelo para los aprendices. Eso implica también un cambio de mentalidad, un quebrantamiento de maneras de percibir al otro.

De otro lado, Jiménez (2021) se pronuncia frente al rol del maestro quien para él “se convierte en una de las personas más importantes en la vida de sus estudiantes, cuando asume la responsabilidad social y el compromiso político inherentes al acto de educar” (p. 330). La escuela debe concatenar y hacer sintonía con los propósitos sociales y trabajar hacia el progreso de manera primero local y luego global, y así lograr un entendimiento por parte de los estudiantes de que este mundo tiene un sentido globalizado, más universalizado, mucho más abierto. El docente debe tener claras las líneas delimitantes en cuanto a acciones pedagógicas, didácticas o curriculares en la base de un enfoque intercultural; es más, dentro de este enfoque también debería contarse con una formación docente en la capacidad para valorar la cultura propia y la de los otros, entender esos modos diversos de ver la realidad, todo esto desde lo instrumental, lo conceptual alrededor del conocimiento de la interculturalidad.

Lo anterior también se asume desde lo ético, no se puede comparar la concepción de un estudiante de su medio con la que se presume un docente debe poseer. El docente ya cuenta con una experticia social, dentro de su quehacer y preparación ha tenido que verse expuesto a diferencias en pensamientos, ha tenido que tener contacto con personas provenientes de otros lugares, es decir en el trasegar de sus vidas, ha experimentado lo diferente, lo diverso. Toda esta experiencia lo hace ubicarse en un nivel de comprensión más elevado del contexto, entorno que con los estudiantes. Así lo señala González (2021) con respecto a la responsabilidad del docente “sabiéndose corresponsable del direccionamiento social, decide orientar a otros en el aprendizaje de los conceptos y prácticas que les permitirán construir un espacio propio en la compleja realidad que rodea la escuela” (p. 99).

## Conclusiones

---

Como propuesta queda iniciar ese camino de abandono de aquellas ideas imperialistas, de ese pensamiento avasallador y alienante, primeramente, haciendo uso del poder del lenguaje, y luego continuar con el propósito y meta de trabajar en nuevos proyectos que propendan por la transformación social; y así, no sucumbir ante la dominación cultural y social eurocéntrica. No hay que negar sin embargo, que aunque se han implementado políticas en los últimos años en lo concerniente a la inclusión y al estar abiertos a la diversidad, se puede decir que todavía queda mucho trabajo alfabetizador dentro de esa revolución educativa, aún quedan, como ya se ha mencionado, paradigmas y barreras que derrumbar y cambiar, Doria (2021) explica que “la mente humana ha estado dominada a través de paradigmas que implican en algunas ocasiones la limitación para vivenciar nuevos procesos de aprendizajes o, en su defecto, la exploración de nuevas soluciones a los problemas que nos aquejan” (p. 199). Urge entonces cambiar de mentalidad y visitar la conceptualización de los términos por parte de los docentes y de aquellos que trabajan en la educación, así como la categorización y la rotulación a los estudiantes que lo único que genera es el encasillamiento dentro de grupos y la continua división y segregación que se da en la escuela.

Está en el docente el atender aquellas necesidades educativas que se presenten, ajustarse a las necesidades de los estudiantes, quizás en muchos casos viéndose obligado a cambiar de estrategia pedagógica, haciendo cambios a nivel de contenidos curriculares. Deberá además creerlo, asumirlo como un cambio de perspectiva. “De esta forma de entender la interculturalidad se disponen las condiciones para que los grupos subalternos puedan comenzar a influenciar en los grupos dominantes, transformándose mutuamente y generando nuevas formas de comprender, discurrir, sentir y construir nuevos mundos” (Rasskin, 2020, citado por Arroyave, 2022, p. 353).<sup>©</sup>

---

**Paula Andrea Gómez Arcila.** Es licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas. Magister en Didáctica del inglés de la Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, hace parte de la línea Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Se desempeña como docente de inglés en el Colegio Pedro Octavio Amado de la ciudad de Medellín. Además de desempeñarse como docente de inglés en el departamento de idiomas de la institución universitaria Tecnológico de Antioquia.

**Dora Inés Arroyave Giraldo.** Es docente integral de Educación Especial del Instituto Superior de Especialización de Panamá, licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Católica Luis Amigó, magíster en Educación con énfasis en Procesos Curriculares de la Pontificia Universidad Javeriana y doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pinar del Río-Cuba. Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura-Seccional Medellín, Departamento de Antioquia en Colombia. Líder de las líneas de investigación Gestión Educativa-Currículo y Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo y directora del grupo de Investigación ESINED (Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación).

---

## Notas

---

1. El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. (OCDE, s.f., p. 3) <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
2. Estudio Regional Comparativo y Explicativo -ERCE-. Mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Tienen como objetivo principal servir como una herramienta de monitoreo de la calidad de la educación en la región, para informar el debate y orientar la toma de decisiones en torno a la materia. (UNESCO, 2019, p. 1). <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
3. La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS, por sus siglas en inglés) es un cuestionario internacional sobre docentes, directores y el entorno del aprendizaje en los establecimientos educativos. Esta nota presenta las respuestas de los docentes de secundaria obligatoria1 y sus directores en los establecimientos educativos oficiales y privados convencionales. (OCDE, 2018, p. 1) [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_COL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf)

## Referencias bibliográficas

---

- Arroyave Giraldo, Dora Inés. (2021). El apoyo institucional como acción educativa hacia entornos inclusivos. En: *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo en clave incluyente*, Bonaventuriana
- Arroyave Giraldo, Dora Inés. (2022). Guía de seminario de línea de investigación: Estudios Críticos sobre Educación y Currículo. Doctorado en Ciencias de la educación. Universidad de San Buenaventura, seccional Medellín.
- Arzola Medina, Sergio. (2020). Maestros y educadores. Olvido y rescate de su saber experiencial. Ril editores
- Barrios Díaz, Oscar Manuel. (2019). Una mirada a la epistemología del sur. *Advocatus*, 16(32) <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.32.5530>
- Camargo Muñoz, Alfonso. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 181-187.
- Carranza, Tania. (2021). Debates sobre la descolonización cultural y epistémica. Marxismos en América Latina. *Tabula Rasa*. <https://bit.ly/3e10Ljk>

- Castañeda, David. (2021). Convergencia epistemológica e interculturalidad ante la incertidumbre sanitaria internacional del coronavirus. En Arroyave Giraldo, Dora Inés. (ed). *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia*. (pp. 40-66). Editorial Bonaventuriana.
- Doria, Eliel Enrique. (2021). Educación de calidad para una equidad social. En Arroyave, D. (ed). *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia*. (193-214). Editorial Bonaventuriana.
- González, Roger. (2021). Romper el paradigma: retos de una escuela que se resiste a dejar de luchar. En Arroyave, D. (ed). *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: reflexiones en tiempos de pandemia*. (pp. 193-214). Editorial Bonaventuriana.
- Hecht, Ana Carolina. (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. En: López, Luis Enrique. y Moya, Ruth. (eds.), *Pueblos indígenas y educación. Número monográfico año internacional de las lenguas indígenas*. Editorial Abya-Yala, (pp. 49-72)
- Hurtado Chiqui, Yajaira Michelle., Mendoza Ureta, Raquel Stefania; Viejo Vintimilla, América Belén. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4801>
- Jiménez Hernández, Antonio Salvador. (2021). Los desafíos de la escuela Post-covid. En: *La escuela desafiada*. Dykinson, pp. 137-171
- LeMaster, Benny. (2018). Embracing failure: Improvisational performance as critical intercultural praxis. *Liminalities*, 14(4), 1-21. <https://liminalities.net/14-4/embracing.pdf>
- Ley 581, ley de cuotas. (2000, 31 de mayo). Congreso de la República. Diario Oficial No. 44.026
- López Melero, Miguel; Payá Gómez, Marcos Alfonso. (2019). Equidad educativa y diversidad: nada es imposible. En Orrú, Silvia Ester; Bocciolesi Enrico. (Org.). *Educación para transformar el mundo. Innovación y diferencia por una educación de todos y para todos*. Librum, pp. 85-134.
- Marolla, Jesús. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), 37-59 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7066421>
- Martín Solbes, Victor; Vila Merino, Eduardo Salvador. (2015). Igualdad de género y pedagogía/educación social: un encuentro ontológico. En: Leiva Olivencia, Juan José.; Martín Solbes, Victor., Sierra Nieto, J., Vila Merino, Eduardo Salvador. *Género, educación y convivencia*. Dykinson, (pp.167-175)
- Morin, Edgar. (1999). *La epistemología de la complejidad*. En: *L'intelligence de la complexité*, Ed. L'Harmattan.
- Olivé, León. (2009). *Por una basada auténtica en el pluralidad Pluralidad epistemológica*. Editorial Muela del Diablo
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2019). <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). Resultados de TALIS. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_COL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f.). El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Oscoco Solórzano, Rolando; Chico Tasayco, Héctor; Gálvez Suárez, Eric; Flores Sotelo, William; Coveñas Lalupú, José; Gallardo Montes, Carmen del Pilar. (2019). **Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana**. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.256>
- Palacios Hurtado, Tatiana; Rodríguez Castellanos, Wilman; Redondo Ramírez, Isabel. (2021). Procesos Identitarios en la escuela: tensiones entre la colonialidad y la resistencia. En Jaramillo García Oscar Armando; Curiel Sedeño, Moisés Jhonnatan; Redondo Ramírez, Isabel. [Coord.], *Territorios, comuni-*

- dades y practicas una lectura en clave decolonial (42-72). Universidad Libre Pereira. <https://hdl.handle.net/10901/19851>
- Peñalva Vélez, Alicia; Leiva Olivencia, Juan José. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. doi:10.15366/tp2019.33.003
- Quiroz Calle Marcelo. (2022). La incertidumbre, la ciencia y la verdad. *Educación Superior*, 9(1). <https://bit.ly/3LOfl9T>
- Rasskin-Gutman Irina. (2020). La interculturalidad como reto socioeducativo: aportaciones desde el aprendizaje cooperativo. En: Corchuelo-Fernández, Celia; Moreno- Fernández, Olga; Moreno-Crespo, Pilar; Cejudo-Cortés, Carmen María. (2020). *Retos socioeducativos del siglo XXI*. Dykinson
- Reimers, Fernando. (2021). En busca de un renacimiento de la educación en el siglo XXI después de una pandemia global. En *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Narcea, pp. 15-76
- Rivera Sepúlveda, Álvaro Andrés. (2019). Escuela rural y construcción de ciudadanía. En: *Escuela rural y construcción de ciudadanía: Itinerarios de una etnografía escolar*. Universidad de la Salle (pp. 59-102)
- Sánchez Fontalvo, Iván Manuel; Mendieta Otálora, William Jesús; Castilla Lozano, Jorge Luis. (2020). *La práctica pedagógica intercultural bilingüe*. Unimagdalena. <https://bit.ly/3AOa0Un>
- Santillán, Trinidad Alemán. (2022). Agricultura campesina. ¿Ecología sin ciencia? *Etnobiología*, 20(1). <https://revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/470>
- Seminario Hurtado, Nuccia; Castillo Gamarra, Wilmer; Buendía Casafranca, Ruth Antuaneth. (2020). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en el Perú: avances y desafíos. *IURA* 5(1), 165-188. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3855852](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3855852)
- Sordo, Juan. (2019). Actitudes lingüísticas e identidad étnica en los estudiantes indígenas migrados a la zona metropolitana de Monterrey. *Lengua y migración*, 11(1), 7-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6965814>
- Sousa Santos, Boaventura. (2021). Pedagogía de los oprimidos, investigación-acción participativa y las epistemologías del sur, Cap. 11. En: *El fin del imperio cognitivo*. Trotta
- Straulino Torre, Stefano. (2018). La pregunta por la verdad en la lógica trascendental de Kant. *Revista Estudios*, 124.

# Programación neurolingüística: estrategia para el desarrollo humano orientado al liderazgo en estudiantes de Educación Superior

Investigación  
arbitrada



*Neurolinguistic programming: strategy for human development oriented to leadership in Higher Education students*

**Cris Yanet Velasco Falla**<sup>1</sup>

[crisvelasco744@gmail.com](mailto:crisvelasco744@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4877-2064>

Teléfono: +51 929808508

**Karl Vladimir Mena Farfán**<sup>1,2</sup>

[kmena@ucvvirtual.edu.pe](mailto:kmena@ucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-0995-5300>

Teléfono: +51 978983073

**Oscar Calixto La Rosa Feijoo**<sup>2</sup>

[olarosaf@untumbes.edu.pe](mailto:olarosaf@untumbes.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0003-2262-1003>

Teléfono: +51 973878648

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo, Lima

<sup>2</sup>Universidad Nacional de Tumbes  
Provincia de Tumbes, Perú

Recepción/Received: 14/12/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 15/12/2022  
Aprobación/Approved: 00/00/2022  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El propósito del presente estudio fue evaluar la Programación Neurolingüística (PNL) como estrategia para el desarrollo humano, orientado al liderazgo de las emociones en estudiantes universitarios cursantes de la asignatura matemática en el Instituto de Educación Superior Pedagógico “Sagrado Corazón de Jesús”, ubicado en la ciudad de Chiclayo-Perú, con estudiantes del pregrado de diferentes carreras. Tuvo un diseño no experimental transversal de seiscientos sesenta (660) estudiantes de pregrado. Se usó como técnica la encuesta y como instrumentos varias escalas. Para medir las estrategias y técnicas de la PNL aplicadas por el profesorado para la enseñanza de matemática, se usó un instrumento diseñado para tal fin. Para medir las variables desarrollo humano y habilidades sociales, se emplearon escalas validadas por otros investigadores por su idoneidad y adecuada adaptación a la presente investigación. Los resultados obtenidos demostraron que las técnicas de PNL aplicadas a las matemáticas en estudiantes universitarios, pueden ser consideradas estrategias que afianzan el desarrollo de conductas promotoras del desarrollo humano.

**Palabras claves:** PNL; educación; habilidades sociales; creencias; autoconcepto; emociones.

## Abstract

The purpose of this study was to evaluate Neurolinguistic Programming (NLP) as a strategy for human development, oriented to the leadership of emotions in university students studying mathematics at the Instituto de Educación Superior Pedagógico “Sagrado Corazón de Jesús” located in the city of Chiclayo-Perú, with undergraduate students from different careers. It had a non-experimental transversal design of six hundred and sixty (660) undergraduate students. The survey was used as a technique and several scales as instruments. An instrument designed for this purpose was used to measure the NLP strategies and techniques applied by the faculty for teaching mathematics. To measure the human development and social skills variables, scales validated by other researchers for their suitability and adaptation to the present research were used. The results obtained showed that NLP techniques applied to mathematics in university students can be considered strategies that strengthen the development of behaviors that promote human development.

**Key words:** NLP, education, social skills, beliefs, self-concept, emotions.

Author's translation.

## Introducción

---

Los estudiantes de bajo rendimiento matemático en la educación superior, con frecuencia no comprenden ni aplican enfoques de aprendizaje eficaces, lo que les impide lograr un buen resultado académico. Muelas y Navarro (2015), afirmaron que el bajo rendimiento académico se debía a estrategias de aprendizaje débiles e ineficaces. El papel de los estilos de aprendizaje vinculados al rendimiento estudiantil también fue destacado por otros estudios como el de Razak, Zulkifli y Noh (2018); Jaki, Ambun y Yunus (2018); Ishak y Awang (2018); Ph'ng, Ming y Nambiar (2016); Abdullah, Daud, Ariff, & Shaifuddin, (2018) y Thang et al. (2015). A partir de una investigación realizada por Stott y Hobden (2015), habían identificado además tres estrategias de aprendizaje, a saber, interrogar la información, pensarla, organizarla y relacionarla. Se entrevistaron a estudiantes de las diferentes especialidades del instituto de educación superior en la zona rural donde se centró el estudio, sobre el aprendizaje de las ciencias matemáticas. Considerando llevar a cabo la aplicación de instrumentos a los estudiantes universitarios de diferentes especialidades de educación, con la perspectiva de evaluar las estrategias de aprendizaje, vistas estas como un tipo especial de conocimiento procedimental y de saber cómo hacer algo (Woolfolk, 2018). A pesar del creciente interés por sobresalir en el ámbito académico, muy pocos estudios se han centrado en el desarrollo de un marco para las estrategias de aprendizaje eficaces en la enseñanza superior aplicando la PNL y menos aún en el ámbito de las matemáticas.

En la actualidad, no se considera suficiente para las instituciones educativas universitarias y la formación de nuevos profesionales que estos cuenten solo con el rendimiento académico, más allá de ello, es importante que posean habilidades para interactuar de forma asertiva con los demás. Las denominadas habilidades sociales o habilidades blandas, resultan un elemento relevante para establecer relaciones consigo mismo y con los demás, tomar y gestionar decisiones autónomas, alcanzar objetivos, comprender diferentes posiciones de forma constructiva y creativa. (Romero et al, 2021)

La neuroeducación como disciplina científica integra a la neurología, pedagogía y psicología interceptadas en tres ramas, principalmente bajo el estudio del cómo los individuos aprenden, obviando el cómo se les enseña, supuesto inicial del que parte esta disciplina para replantear paradigmas educativos ya establecidos. La neuroeducación es potencialmente el puente de acceso a nuevos modelos educativos desde la infancia hasta la edad adulta. (Macazana et al., 2021)

## Naturaleza y formas de aprender

---

La PNL como modelo, parte de los inicios del modelo Dunn y Dunn (1974), en el mismo los hermanos elaboran la descripción de estilos de aprendizaje a través de veinticuatro (24) indicadores que se interrelacionan entre sí y, que a su vez corresponden a un grupo básico de 5 estímulos, que corresponden a los psicológicos, fisiológicos (considera percepción auditiva, visual, kinestésica, táctil), afectivos, emocionales y ambientales siendo la base del modelo PNL, que a su vez corresponden a un grupo desarrollado planteado por Bandler y Grinder (1979). Este es reconocido también como modelo visual-auditivo-kinestésico (VKA) el cual considera que las personas poseen tres sistemas para la reproducción de la información en la mente y desde allí utilizan de forma predominante alguno de los tres (Romo et al., 2006). Sin embargo, el modelo PNL desarrollado por Grinder y Bandler consideró elementales los fundamentos de los hermanos Dunn, al plantear la importancia de los diferentes modos de adquisición de conocimientos individualizados para garantizar el aprendizaje de todos a través de la combinación de técnicas efectivas, que facilitaran progresos consecutivos en estudiantes de manera independiente, hacia las metas y objetivos claramente establecidos en la planificación.

Otros autores, afirman que la terminología “estilos de aprendizaje” es utilizada en términos de igualdad con “estilos cognitivos”, “preferencias de aprendizaje”, u otras que describen los “estilos de pensamiento”, “moda-

lidades de aprendizaje” y aspectos de los estilos de aprendizajes. Para los hermanos Dunn, estas son una serie de características biológicas de desarrollo determinadas por las características individuales de enseñanza, ya sea esta efectiva para algunos estudiantes y no para otros. Lo que se traduce en la manera en la que los estudiantes inician los procesos de concentración, interiorización, y retención de la información nueva y compleja. De acuerdo a Cornet et al., (2013), se trata de un patrón consciente de comportamiento, pero con rangos variables individuales. Fleming (2001) como resultado de sus estudios sobre los estilos de aprendizaje concluye que, está relacionado con las características de los individuos y las formas en las que prefiere seleccionar, organizar, y pensar la información. (Soto y Zuñiga, 2020)

## El mapa no es igual que el territorio: PNL

La programación neurolingüística, como método para el desarrollo personal y la excelencia, viene siendo utilizada por una amplia variedad de profesiones en las que se incluye a exitosos educadores e investigadores quienes persiguen como finalidad la promoción del desarrollo metacognitivo en los estudiantes en cuanto a los cambios de comportamiento, aumento de la conciencia y remodelación subconsciente en relación con el refuerzo mutuo, favoreciendo en los individuos acceder a un estado superior de conciencia y trascender sus limitaciones. (Drigas y Mitsea, 2021).

Las creencias en el individuo, no necesariamente describen lo que en determinado momento este observa o percibe a través de sus sentidos, sobre una situación la cual le conlleve a confrontar sus preconceptos con las emociones subyacentes ante determinada situación. Las creencias se fundamentan originalmente sobre la conducta individual, sustentadas en el marco sociocultural de desenvolvimiento de cada sujeto y afectadas por las estructuras educativas emergentes y el ámbito de creación de expectativas sobre “sí mismo”. Es así que, la posibilidad o pensamiento sobre el fracaso crea en el sujeto una profecía autocumplida, todo ello explica el mecanismo desde el cual las creencias pueden afectar a la visualización como habilidad, siendo la aptitud quien, en términos de la realidad, le confiere sentido a la visualización: esta es la creencia.

En el sentido amplio, la comprensión de las limitaciones expresadas por un individuo procede directamente de su sistema de creencias, como fue anteriormente mencionado, “no propiamente de la creencia” por lo que no es posible abordar directamente a una creencia ya que esta se encuentra conformada por múltiples de ellas. Suelen emerger de los niveles profundos al de su propio origen, este es llamado o identificado como creencia-núcleo la misma se origina sobre la base de las cualidades, aptitudes o capacidades de la persona o individuo.

La interpretación de que los sujetos responden a las percepciones que adquieren de la realidad y no a la realidad misma, desarrollando mapas o representaciones de esta de acuerdo a lo que sienten, escuchan o ven, lo que por consecuencia genera que, cada sujeto cree mapas o modelos diferentes. No obstante, cada mapa no es más real o verdadero que otro lo que demuestra que cada persona tendrá limitantes y oportunidades a las que Grinder y Bandler dividen en categorías (Dilts et al., 2022):

- Limitantes neurológicas, estas parten desde el supuesto de que el sistema nervioso, los sentidos, sus órganos receptores y el cerebro tienen una función más eliminativa que productiva en la que todos los sujetos son capaces de percibir lo que sucede en cada lugar del mundo y recordarlo. Aquí la función del cerebro implica proteger al individuo de sentirse confundido y abrumado por la aglomeración de conocimientos sin importancia que no le resultan útiles.
- Limitantes individuales se describen como las “huellas” únicas e irrepetibles que conforman la historia personal, por esta razón se les considera constitutivas de las diferencias existentes entre los seres humanos y el modo en el cual crea cada modelo de mundo. En ocasiones estas diferencias pueden provocar alteraciones en los modelos individuales adulterando las pautas sociales, descubriendo más opciones o por el contrario empobreciendo aún más la experiencia afectando directamente la capacidad para actuar.
- Limitantes sociales, desde esta mirada los elementos sociogenéticos los conforman todos aquellos filtros o condicionantes de los cuales los individuos forman parte y, por ende, se encuentran socialmente sujetos a

este. El más conocido de estos sistemas es el lenguaje, desde el cual, a partir de la riqueza de la tradición lingüística dentro de la cual se ha nacido, este tiene acceso al acopio de registros acumulados basados en experiencias individuales de otros, allí se desprenden las distinciones realizadas de acuerdo a determinadas sensaciones, de las cuales se apropia como si se tratara de hechos reales al igual que sus palabras (Huxley, 1954).

Por su parte, Bodenhamer y Hall (2002) explican que la Programación Neurolingüística o PNL se divide en tres componentes principales: neuro (N), lingüística (L) y programación (P). Neuro se refiere a nuestra mente y a cómo procesa la información y la codifica como memoria. Lingüístico significa que, a través del lenguaje y las estructuras de comunicación, los procesos neuronales de la mente se codifican, se organizan y se les da un significado. La programación se refiere a nuestra capacidad de organizar estas partes (vistas, sonidos, sentimientos, olores, sabores) en nuestro organismo mente-cuerpo para que podamos producir nuestros resultados deseados. Utilizando la teoría de la PNL, los investigadores llevan a cabo técnicas de modelado de PNL en estudiantes sobresalientes para explorar y aplicar sus estrategias de aprendizaje. Los investigadores pueden identificar más claramente los factores de excelencia y reflexión en sus mentes durante las actividades de aprendizaje o las acciones a realizar (Bandler & Grinder 1975; Kudliskis 2013; Iyem et al., 2018).

“La PNL estudia la brillantez y la calidad, las técnicas pueden demostrarse a otros para que también puedan conseguir los mismos resultados. Esto se llama modelado” (O’Connor, 1999). “El enfoque principal de la PNL fue el modelado de comportamientos y procesos cognitivos eficientes. El método de modelado incluye el análisis de patrones lingüísticos y de comunicación no verbal en la forma en que opera el cerebro. Dilts refiere, que los resultados de este análisis se utilizan después, paso a paso, como estrategias o programas para transferir las habilidades a otros individuos y campos de aplicación. Las técnicas de modelado establecerán efectos positivos y mejoras al rendimiento de los atletas en el dominio cinestésico mediante la estimulación de los canales visuales y auditivos (Grosu et al., 2014). Se utilizaron técnicas de modelado de PNL que implican modalidades de aprendizaje como la visual, la auditiva y la cinestésica (“vio”, “oyó”, “sintió”) (Dilts 2022; Grosu et al. 2014). Estas técnicas de modelado de la PNL plantean preguntas como el aspecto, el sonido y la sensación, así como la forma en que los estudiantes aprenden de manera específica.

Los ya hoy considerados, viejos paradigmas educativos han evolucionado con el transcurrir de los tiempos, consustanciándose en prácticas y objetivos pedagógicos alcanzados, desde el dinamismo de la sociedad y los sistemas. Resaltar los anteriores paradigmas y sus diferentes interpretaciones sobre contextos educativos enfocados en distintas problemáticas pedagógicas, a la vez de ofrecer adecuadas soluciones a las mismas, es necesaria ya que sus fundamentos en las ciencias de la conducta y las neurociencias a partir de los aportes de Gardner (2014) siendo el representante de la teoría de las inteligencias múltiples, y de los procesos, situaciones y experiencias cotidianas, en las cuales ha sido demostrada su eficiencia. Gardner, realiza aportes teóricos sobre la inteligencia lógica-matemática, la cual era considerada el eje principal de la concepción de inteligencia siendo empleada como estándar de medición para diagnosticar cuán inteligente o no era una persona. Esta inteligencia implica la capacidad de usar los números de manera eficaz, investigar problemas científicamente, realizar análisis lógicos de problemas a través del razonamiento lógico deductivo e inductivo, y la capacidad de usar los números

## **Emociones para educar: habilidades sociales**

Desde el ámbito de la psicología positiva y la inteligencia emocional, la propuesta pedagógica centrada en las emociones, emerge como respuesta a las necesidades sociales que el currículo educativo no aborda específicamente, y que afectan el bienestar integral en las personas (Bisquerra et al, 2016) (citado por Mujica, 2018), proponen un proceso pedagógico enfocado en el desarrollo de competencias emocionales, con la finalidad de que los aprendices aprendan la toma de conciencia, expresar, regular, comprender de una manera eficiente y apropiada sus emociones ante diversos contextos sociales. La propuesta resalta la importancia de la comprensión, la percepción. (Mujica, 2018).

Las emociones demuestran respuestas variadas e interrelacionadas: conductas manifiestas, sentimientos conscientes y respuestas fisiológicas (Gluck, et al, 2009). Son reacciones psicofisiológicas que reflejan los modos adaptativos de las personas ante la percepción de un lugar, objeto, suceso, persona, algún recuerdo importante que los dispone preparándolos para una reacción. Estas son controladas por el cerebro mamífero, también llamado medio emocional o sistema límbico. Las mencionadas estructuras del cerebro, son las responsables del desarrollo de las emociones y motivaciones, dentro de ellas están contenidos el hipocampo y la amígdala, vinculadas estas con la memoria, determinando que recuerdos y en cual lugar del hemisferio cerebral serán almacenados a largo plazo.

Las investigaciones de Mac Lean, introducen al campo de las neurociencias el concepto de cerebro ternario o triúnico integrado por tres distinguibles sistemas cerebrales, cada uno con sus propias funciones y lógicas independientes interrelacionadas, con su propio sentido del tiempo y espacio, memoria particular y funciones motoras, entre otras. Las neurociencias como disciplina transversal encargada de estudiar el cerebro y la manera de como este origina la conducta y los aprendizajes, los estudios sobre la plasticidad del sistema nervioso, la base de la motivación, la importancia del ambiente en el aula y su repercusión en el aprendizaje, la memoria y las emociones como constitutivos imprescindibles del proceso de enseñanza aprendizaje. Autores como Maureira, plantean la neurodidáctica y la neuroeducación como disciplinas encargadas del cerebro, la enseñanza y el aprendizaje.

El término habilidades sociales o “soft skills” (competencias blandas) son claves para el éxito de los estudiantes y futuros profesionales, sus tipologías van desde las intrínsecas como la inteligencia emocional hasta las más sociales como la empatía. Todas orientadas al desarrollo humano (Rodríguez, 2020). Estas habilidades o metacompetencias, pueden ser aplicadas en diferentes contextos y situaciones, están estrechamente vinculadas a las competencias personales que cada individuo gestiona a su modo, permitiéndole diferenciarse de los demás en su comportamiento y carácter. Aun siendo innatas, estas se pueden mejorar y desarrollar ayudando a la persona a convertirse en hábilmente competente (Musicco, 2018). Entre las competencias de las habilidades sociales se diferencian los siguientes tipos:

- Diagnósticas y de acción: examen de los recursos disponibles, resolución de problemas, flexibilidad, capacidad para afrontar cambios profundos y situaciones nuevas, gestión de tiempo, planificación, iniciativa.
- Relacionales: asertividad, empatía, comunicación eficaz, escucha activa, gestión de conflictos, consenso y negociación, trabajo en equipo y liderazgo y gestión.
- Introspectivas: aprender a gestionar las emociones, identificar puntos de mejoras y fortalezas, cambiar las creencias limitantes, incrementar el sentido de autoeficacia y la autoconciencia.

Diferentes investigaciones en el campo educativo, documentan la relación existente sobre el equilibrio profesional, entre las habilidades sociales y las habilidades técnicas, para la incorporación de habilidades sociales o blandas en planes de estudio de formación profesional. Todo con la finalidad de que los futuros educadores, estén preparados para las demandas del entorno socioeducativo. El estudio titulado “The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge” desarrollado en Namibia, destaca la necesidad de las habilidades sociales en la vida cotidiana universitaria y post universitaria ya que la configuran, debido a su influencia en la configuración de la personalidad del individuo y complementan las habilidades duras (hard skills). En el mismo documento, se hace un exhorto a los educadores a asumir responsabilidades especiales con respecto a la formación en habilidades blandas. (Romero, et al., 2021)

## **Didáctica matemática y emociones**

La neurobiología ha demostrado evidencias de que, se aprende con mayor facilidad si se involucran sentimientos y emociones en el hecho educativo, las estructuras cerebrales (corteza prefrontal, corteza del cíngulo anterior, ínsula, amígdala) se coordinan entre sí para estimular la información sobre el procesamiento emocional que influye en las respuestas positivas, que a la vez derivan en el bienestar y establecimiento de las conductas y, actitudes adecuadas para el aprendizaje (Alexander et al., 2020). Las emociones son determinantes para el

aprendizaje, pues este está constituido por estructuras mentales y emociones fundamentadas por expectativas, prejuicios personales e inclinaciones, la necesidad de interactuar con los semejantes, y los niveles de autopercepción (Benavidez y Flores, 2019). A partir de la concepción del aprendizaje como proceso de adquisición de información nueva, es a través del cual la memoria puede llegar a revelarse en determinado momento. Ambos procesos (aprendizaje y memoria) están estrechamente ligados con las emociones.

La racionalidad demostrada por un docente de matemática durante la ejecución impecable de una actividad académica en el aula de clases, a través de un discurso matemático acabado, limpio y objetivo, proyecta en el estudiante una imagen racional, imbatible, convincente y objetiva planteando una falsa perspectiva de los que significa ser racional y lo reduce al argumento cerrado, objetivo y claro al que se accede. La interpretación de la racionalidad se problematiza cuando se ampara en la postura de un racionalismo que desconoce la afectividad, a los seres, la subjetividad, y a la vida misma. Desde el pensamiento complejo las representaciones antagónicas no se coartan ni excluye en la emergencia de la racionalidad, por el contrario, se conforman en parte constructiva de ésta. (Contreras y Moreno, 2019).

Las ciencias cognitivas aplicadas desde la educación, demuestran la condición de inseparabilidad de la mente, el cuerpo y, de que el pensamiento ya no se supone un sujeto abstracto, lo contrario, el pensamiento es corporizado y distribuido por todo el cuerpo. La bioquímica y epistemóloga Najmanovich (2001) citada por Contreras y Moreno (2019), sostiene que, es necesario la construcción de un espacio en el que la mente/cuerpo, materia/energía, objeto/sujeto se perciben como semejantes correlacionados, de este modo el conocimiento humano tendrá una comprensión mucho más compleja y amplia en la que tendrán cabida las emociones como un aspecto esencial para la interdependencia, intersubjetividad y complementariedad siendo estos elementos con los que se busca sostener acercamientos hacia las variadas complejidades que surgen entre el estudiantado y las vivencias en al aula de matemática.

En tal sentido, el presente estudio tiene como objetivo evaluar la Programación Neurolingüística (PNL) como estrategia para el desarrollo humano orientado al liderazgo de las emociones en estudiantes universitarios cursantes de la asignatura matemática, así como identificar sus estrategias de aprendizaje efectivas y aplicables en el área de matemática en los estudiantes universitarios del Pedagógico Sagrado Corazón de Jesús.

## **Materiales y Métodos**

El estudio fue no experimental de carácter descriptivo-correlacional y corte transversal, con la finalidad de reconocer las estrategias y técnicas de la PNL aplicables en la asignatura de matemática, orientadas a la resolución de conductas que potencien el desarrollo humano en los estudiantes. Para ello, se aplicaron encuestas de escala descriptiva a partir de las cuales se lograron identificar los niveles en habilidades sociales y autoconcepto de los estudiantes en torno al afrontamiento de emociones hacia las matemáticas.

La población a partir de la cual se extrajo la muestra estuvo compuesta por estudiantes de un reconocido Instituto pedagógico público en la ciudad de Chiclayo- Perú. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado y cursando una carrera de pregrado, haber cursado al menos una materia de matemática y disposición para la participación en el estudio. Por otra parte, los criterios de exclusión establecidos fueron estudiar en otra universidad o ser estudiantes de maestría o posgrado.

Se empleó la técnica de encuesta y para el instrumento se recurrió a una batería de cuestionarios. En ese sentido, para determinar los aspectos sobre la variable de PNL se diseñó una escala tipo Likert (Nunca; Casi Nunca; Algunas veces; Casi siempre; Siempre) las cuales responden a 24 preguntas que abordan los siguientes puntos: Aspectos organizativos de PNL (2 ítems); Comunicación (2 ítems); Preferencias neurolingüísticas para la educación (3 ítems); Niveles cognitivos o de aprendizaje (6 ítems); Elementos de la PNL ítems (7 ítems); y Modelos para desarrollar Elementos de la PNL ítems (4 ítems). Dicho instrumento fue validado a través del juicio de expertos y también obtuvo un coeficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.87, demostrando de esta forma que tiene una alta consistencia interna para medir adecuadamente la variable de estudio.

Por otro lado, para determinar los aspectos relacionados a la variable de desarrollo humano los instrumentos utilizados han sido empleados en investigaciones previas por su ajuste idóneo para medir la variable de investigación. Para el caso de autoconcepto, se empleó el Cuestionario AF5 de García y Musitu (2001), la valoración de su escala está comprendida según el grado de acuerdo entre 1-99 para cada uno de los ítems. A través de Batra et al., (2020) tuvo una confiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.870, y la validez mediante pruebas KMO y Barte, de 0.934 en índice KMO, evidenciando así adecuada validez y confiabilidad. Cabe resaltar que en este estudio solo se evaluaron 18 ítems que abarcaron las dimensiones de autoconcepto académico, social, y emocional, obteniendo una consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0.91, demostrando así una excelente confiabilidad del instrumento.

En cuanto al aspecto de habilidades sociales fue empleada la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismo-ro (2000). Esta comprende 33 ítems en total, consta de 4 alternativas de respuesta, desde “No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no la haría” a “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”. Las respuestas obtenidas se califican empleando una plantilla de corrección que asigna un puntaje según la respuesta que haya dado el sujeto, luego de obtener la sumatoria total, el puntaje se transforma a través de baremos que asignan al sujeto a un percentil. Con ayuda de este último se obtiene el índice global en nivel de habilidades sociales o aserción del alumno, cuando el percentil resulta  $\leq 25$  el nivel es bajo; Si es  $\geq 75$  su nivel es alto; y por último si resulta entre 26 y 74 su nivel en habilidades sociales es medio. Por ende, a mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos (Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacciones, Hacer peticiones, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto). La escala presenta evidencia de validez relacionadas con la estructura interna, así como una buena estimación de la confiabilidad donde Huambachano y Huaire (2020) obtuvieron 0.894. para el coeficiente Alfa de Cronbach. Mientras que, en nuestro caso de estudio internamente el coeficiente de confiabilidad resultó ser de 0.900, arrojando así la alta confiabilidad del instrumento.

El total de la población correspondió a 660 estudiantes de pregrado, matriculados en la sede de la ciudad, de los cuales 132 completaron correctamente las escalas previamente descritas a través de la plataforma digital Google forms. Dicho instrumento se mantuvo abierto durante 96 horas luego de haber solicitado a la comunidad estudiantil su participación anónima y voluntaria en el estudio, bajo la aclaratoria de que los resultados serían empleados con fines exclusivamente académico-científicos.

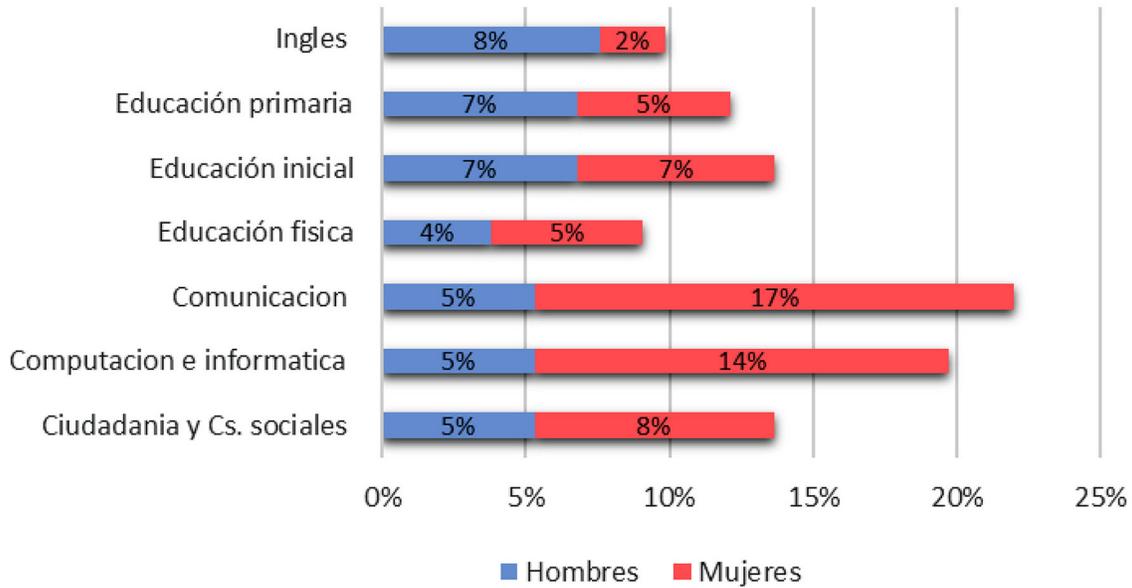
El estudio contó con la participación voluntaria de estudiantes de ambos sexos con edades que oscilan entre de  $24\pm 47$  años, cursantes en carreras de pregrado correspondientes a educación inicial, educación primaria, educación física, ciudadanía y ciencias sociales, inglés, comunicación, computación e informática.

Se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, considerando que nuestra muestra fue mayor a 50 individuos, los resultados obtenidos mostraron valores de  $p < 0.05$  a partir de los cuales se logró precisar que correspondía usar un estadístico no paramétrico, en este caso, la correlación Rho de Spearman.

Al finalizar la recolección de datos estos fueron analizados utilizando técnicas de estadísticas descriptivas, por un lado, la correlación a un nivel de significancia  $p < 0.05$ , y en segundo lugar pruebas inferenciales. El procesamiento de los datos se llevó a cabo empleando el Software Estadístico para Windows SPSS V25.

## Resultados

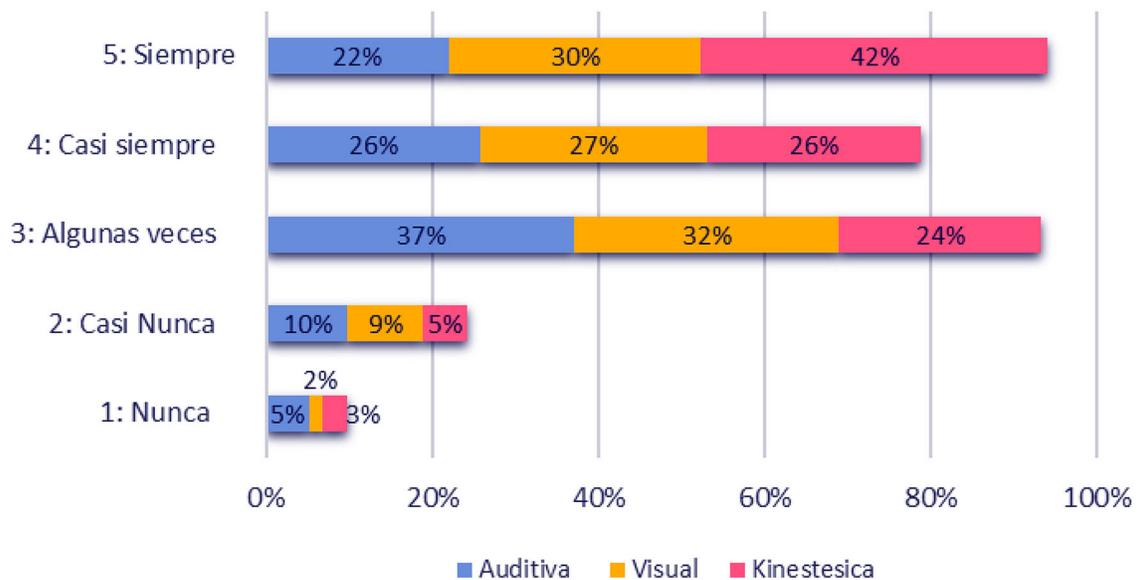
Respecto a las características generales en la muestra del estudio se obtuvo que los intervalos de edades oscilan entre  $24\pm 47$ , en su mayoría participaron mujeres con un 59.1%, en relación al 40.9% de estudiantes varones. Por otro lado, la carrera con mayor predominancia fue la de comunicación con el 22%, seguido de computación e informática con el 20%, y en tercer lugar Ciudadanía y Ciencias Sociales junto con Educación inicial ambos con 14% (Ver **Fig. 1**).



**Fig 1.** Resultado en muestra por género y carrera universitaria

**Fuente:** Elaborado por Velasco Falla, Cris Yanet, Karl Vladimir Mena Farfán, Oscar Calixto La Rosa Feijoo

Al analizar los principales aspectos en relación a la variable de programación neurolingüística se determinó que los estudiantes en su mayoría tienen preferencia hacia estilos de aprendizaje kinestésico y visual, ya que en la distribución de la escala siempre y casi siempre el aspecto kinestésico obtuvo 68%, mientras que la sumatoria del visual fue de 57% y por último el método auditivo obtuvo 48%, lo cual que a su vez concuerda con el aspecto de comunicación, donde la mayoría de los estudiantes señaló preferir el lenguaje no verbal. (Ver Fig. 2)

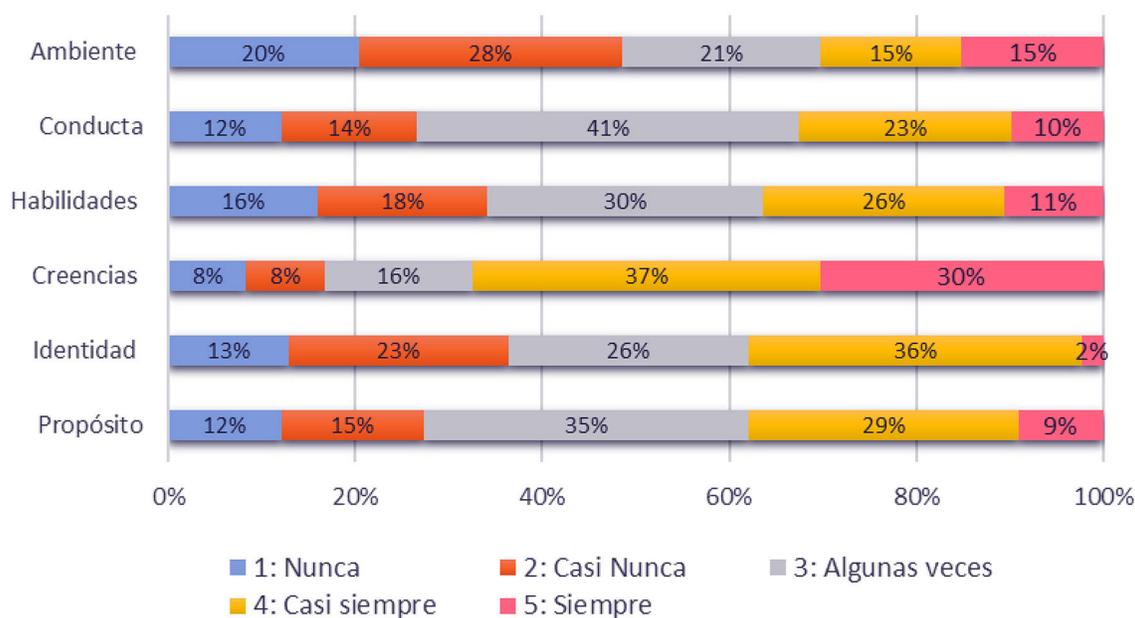


**Fig. 2.** Preferencias en sistema sensorial de aprendizaje

**Fuente:** Elaborado por Velasco Falla, Cris Yanet, Karl Vladimir Mena Farfán, Oscar Calixto La Rosa Feijoo.

Asimismo, en el apartado de aspectos neurológicos o niveles de aprendizaje en relación a la clase de matemática, se halló que particularmente en sus creencias los estudiantes “siempre y casi siempre” con un 67% se preparan para evitar aplazar la clase, limitándose a solo aprobar la materia, y dejando de lado escenarios mucho más positivistas en los cuales puedan llegar a obtener un alto rendimiento en la asignatura. Por otro lado, de acuerdo al aspecto de ambiente señalaron que “Nunca y Casi nunca” con un 48% el docente inicia las clases de forma motivacional. Mientras que para el aspecto de propósito el 27% de ellos señaló que luego de las clases “Nunca y Casi nunca” logran relacionar los conocimientos para utilizarlos o aplicarlos en sus actividades cotidianas.

En consecutivo los aspectos de identidad 38% y conducta 33%, en escalas de “Casi siempre y Siempre” dejaron ver la percepción de los alumnos ante el logro de calificaciones promedio y sus comportamientos en clase, los datos refieren que estos estudiantes suelen ser callados y la mayoría no se alegra por notas promedio, pensando que pueden esforzarse más. Por último, para el aspecto de habilidades el 34% señaló que “Nunca y Casi nunca” durante las clases de matemática comenta los contenidos y responden a preguntas del docente con argumentos y diferentes formas para la resolución de los ejercicios (Ver Fig. 3).

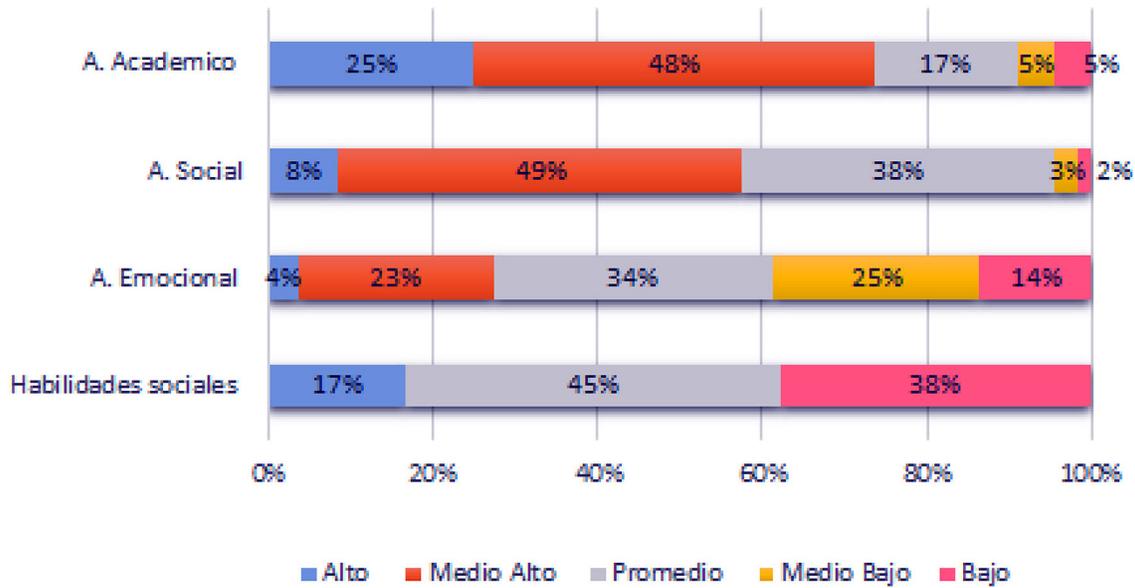


**Fig. 3.** Niveles de aprendizajes

**Fuente:** Elaborado por Velasco Falla, Cris Yanet, Karl Vladimir Mena Farfán, Oscar Calixto La Rosa Feijoo

Al conocer los resultados en relación a la variable de desarrollo humano, bajo la perspectiva de las habilidades sociales, se halló que el 45% de los estudiantes poseen un nivel medio, ya que predominaron los percentiles entre 26 y 74; el 38% obtuvo un nivel bajo con resultados de percentiles <25 y solo el 17% un nivel alto, con percentiles >75, criterio a través del cual el instrumento califica con un alto nivel a los individuos evaluados.

Respecto al autoconcepto se evidencia que el 73% de los estudiantes en el autoconcepto emocional poseen niveles con predominancia de media a baja; por otro lado, el autoconcepto social refiere que el 42% de los alumnos tienen niveles que van de medio a bajo; y por último en el autoconcepto académico a pesar de que se obtuvieron mejores resultados, con niveles altos, se contabiliza que el 27% de la muestra se encuentra entre los márgenes de medio a bajo. (Ver Fig. 4)



**Fig. 4.** Habilidades sociales y Autoconcepto

Fuente: Elaborado por Velasco Falla, Cris Yanet, Karl Vladimir Mena Farfán, Oscar Calixto La Rosa Feijoo

Cris Yanet Velasco Falla, Karl Vladimir Mena Farfán, Oscar Calixto La Rosa Feijoo. Programación neurolingüística: estrategia para el desarrollo humano orientado al liderazgo en estudiantes de Educación Superior

Al llevar a cabo la correlación de variables para la comprobación de la hipótesis, referida a que existe una relación significativa entre las técnicas de PNL contextualizadas en el aprendizaje matemático para la resolución de conductas que potencien el desarrollo humano en los estudiantes. Los resultados obtenidos arrojan un (p) valor de 0.000, menor a 0.05 y por lo tanto existe una correlación significativa entre ambas variables, asimismo el coeficiente de correlación fue de 0.437, lo cual refiere que existe una correlación positiva moderada.

A partir de este resultado se valida la hipótesis planteada, confirmándose que las técnicas de PNL en torno al aprendizaje matemático pueden ser consideradas como estrategia para la resolución de conductas que potencien el desarrollo humano en los estudiantes. Esto viene respaldado por la revisión de investigaciones previas centradas en alternativas para el abordaje de las dificultades en el aprendizaje numérico, y es allí donde las metodologías de programación neurolingüística han evidenciado amplios resultados en el campo pedagógico.

Alternativamente el enfoque hacia las emociones otorga a esta propuesta un factor relevante y de interés, a través del cual se pueden lograr cambios sustanciales en el rendimiento académico de los alumnos, además de abarcar aspectos integrales para su desarrollo.

Por último, es importante destacar aspectos acerca de modelos PNL aplicables de acuerdo a la preferencia en sistemas de representación sensorial por parte de los estudiantes, contemplados y analizados anteriormente. En base a ellos se sugiere la aplicación de modelos como el de TOTE (Test-Operation-Test-Exit), ROLE (Representación Sensorial, Orientación, Link, Efecto) y SCORE (Symptom Clause Outcome Resourc Effect), todos orientados a facilitar que los alumnos alcancen conocimientos precisos para interiorizar el aprendizaje y ahondar en sus propias acciones, proponiendo diferentes soluciones ante cualquier problema al mismo tiempo que se establecen objetivos y trabajan constantemente en su alcance.

## Discusión

El presente estudio tuvo finalidad evaluar la Programación Neurolingüística (PNL) como estrategia para el desarrollo humano orientado al liderazgo de las emociones en estudiantes universitarios cursantes de la asignatura matemática, así como identificar sus estrategias de aprendizaje efectivas y aplicables en el área del pedagógico Sagrado Corazón de Jesús.

En cuanto a la preferencia o inclinación hacia los aprendizajes kinestésicos y visual o multimodal, según los resultados obtenidos un mayor porcentaje de participantes al igual que, en el estudio desarrollado por Espinoza et al.(2019), se inclinan al estilo educativo que considera al cuerpo como medio de comunicación (gestos, posturas, acciones), apoyado en estrategias de experiencias físicas y sensaciones, como herramientas contenitivas de poderosos metamensajes de aprendizaje no verbal, aplicados para la construcción de conocimientos orientados al desarrollo humano dirigidos a los estudiantes desde la misma particularidad docente en el que se aprende a través del hacer. En este sentido, Martín y Rodríguez (2003), señalan que en la medida que las personas adquieren, mayor edad, pierden el carácter de estilo de aprendizaje dominante y en el transcurrir van combinando distintos estilos de acuerdo a la situación presentada, reforzando la tesis de que a mayor sea la edad preexiste variabilidad individual.

En consonancia con lo antes descrito, Araujo (2018) refiere que la PNL tiene la potencialidad de ayudar al desarrollo humano de los individuos y sus competencias cognitivas, en particular en los estudios de la matemática o ciencias duras, concebida esta desde la mirada de una estrategia poderosa, capaz de dirigir al cerebro al alcance de resultados óptimos basados en mecanismos neurológicos específicos desde sus propios mapas y representaciones captadas por los canales sensoriales. En cuanto a los resultados estudiantiles aplicados en las matemáticas, los individuos generalmente se preparan para obtener calificaciones que les permitan solo aprobar la materia utilizando estrategias de aprendizaje superficiales que les conllevan a memorizar contenidos, dejando de lado los aprendizajes significativos. Ciertamente reproducidos todos los anteriores preceptos por el ambiente y los sistemas de creencias dejando así la motivación condicionada por los factores externos e ignorando que dichas creencias pueden influir y determinar los niveles de inteligencia, la forma en la que nos relacionamos, nuestra salud, los grados de felicidad, el éxito personal, la creatividad y el desempeño académico universitario.

Es determinante para los estudiantes y su formación profesional, recibir una educación en la cual las emociones estén implícitas de forma transversal y prospectiva en el currículo, lo planteado en anteriores estudios en el que autores como Mendoza et al., (2019), sugiere que dentro de la amplia gama de estrategias cognitivas diseñadas para disminuir niveles de trastorno emocional como la minimización, evitación, distanciamiento, la extracción de valoraciones positivas de acontecimientos negativos o las comparaciones positivas y la atención selectiva hacia las matemáticas, la PNL es asociada como estrategia que facilita una diferenciación emocional y menores dificultades ante la resolución de problemas en el área de la matemática, todo ello desde la motivación y disposición individual, del mismo modo en que potencia el desarrollo de un autoconcepto adecuado a través del autoconocimiento de emociones asertivas de sí mismo (a).

El autoconcepto, es una variable estrechamente vinculada con las habilidades sociales, afectada también de acuerdo al sexo, condición social, ambiente, cultura entre otros aspectos vistos desde la lente psico-educativa con desencadenantes favorables en el liderazgo emocional y desarrollo humano.

El diagnóstico docente en cuanto a los canales de representación neurosensoriales y su mayor predominación en el espacio educativo resulta relevante, para que cada estudiante se sienta atendido de manera individual.

En este sentido, aún no se alcanza a desarrollar modelos derivados de estudios focalizados que faciliten la evaluación a través de modelos confiables de las habilidades sociales o habilidades blandas ante el planteamiento de problemas matemáticos más allá de las actividades colaborativas y de forma individual.

Todo lo anterior es implícito a la práctica docente, pues indiferentemente y al igual que a los estudiantes de matemáticas, la PNL reta a la capacidad del cambio de creencias e instalación de potencialidades del docente facilitador más allá de las que son imaginadas o proyectadas curricularmente. La PNL, supone el planteamiento de mejores estrategias educativas para ser aplicadas en el aula de clases.

## Conclusiones

El conocimiento de las emociones, su manejo y como estas pueden manifestar distintos sentimientos a partir del ambiente emocional positivo dispuesto en una clase de matemática, determinará que el cerebro emocional de los estudiantes y específicamente la amígdala esté preparada para captar los estímulos provenientes del entorno mismo el cual, debe ser positivo para la adquisición efectiva de los nuevos conocimientos estudiantiles, esta razón exige a los docentes el manejo de estrategias PNL y principios de neurodidáctica. Las emociones pueden conllevar al bloqueo o fijación de los nuevos conocimientos si estos activan recuerdos perturbadores. La capacidad de activar canales de regulación o afrontamiento en el área de las matemáticas debe ser dispuesta por el componente docente como estrategia de PNL a través del diseño e implementación de las actividades educativas transversales.

De acuerdo a las estrechas implicaciones de las habilidades sociales con el autoconcepto, es recomendable fomentar estrategias de PNL que promuevan e incrementen el autoconcepto en los estudiantes universitarios, así como de otros niveles educativos, lo que impactará directamente en el déficit de habilidades sociales demostradas en educandos.

En congruencia a los modelos de representación sensorial, se propone la aplicación pedagógica de los siguientes modelos de PNL: TOTE (Test-Operation-Test-Exit); ROLE (Representación Sensorial, Orientación, Link, Efecto); SCORE (Symptom Clause Outcome Resource Effect).

Del mismo modo se recomienda el desarrollo de estudios en los que se estudien variables como hábitos de estudio, rendimiento académico, ambientes de aprendizaje para ser correlacionadas con la PNL y sus diferentes modelos de aprendizajes. ©

---

**Cris Yanet Velasco Falla.** Licenciada en Psicología, Magister en Ciencias de la educación. Actualmente cursando el doctorado en Psicología por la Universidad César Vallejo en la ciudad de Lima, Perú. Urbanización Las Dunas de Lambayeque Manzana B Lote: 02 Distrito Lambayeque Provincia y Departamento Lambayeque.

**Karl Vladimir Mena Farfán.** Bachiller y Licenciado en Relaciones Públicas; maestría en Administración, mención Gerencia Empresarial, maestría en Administración y Marketing. Docente auxiliar en la Universidad Nacional de Ingeniería, Tumbes, Tumbes, Perú. Se desempeña como docente auxiliar en la Universidad Nacional de Tumbes, Tumbes, Perú y de la Universidad César Vallejo, Lima.

**Oscar Calixto La Rosa Feijoo.** Docente Universitario Nombrado categoría Auxiliar, con 25 años de experiencia, licenciado en Educación Física por la Universidad nacional Mayor de San Marcos, tiene conocimientos en entrenamiento deportivo, Psicomotricidad, Investigación, con grado de maestro en docencia y Gestión educativa por la Universidad César Vallejo, grado de Doctor en Educación por la Universidad Cesar Vallejo.

---

## Referencias bibliográficas

- Abdullah, Che Zainab, Daud, Suriana Che., Ariff., & Shaifuddin, Nor Zaina Zaharah. (2018). Bibliographic control and resource description access standard in Malaysia. *International journal of academic research in progressive education and development*, 7(3), 96-102
- Alexander, Rebecca., Aragón, Oriana. R., Bookwala, Jamila., Cherbuin, Nicolas., Gatt, Justine. M., Kahrilas, Ian. J. y Styliadis, Charis. (2020). The Neuroscience of Positive Emotions and Affect: Implications for Cultivating Happiness and Wellbeing. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 121, 220-249. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.12.002>

- Araujo Ortiz, María Elena. (2018). PNL y superaprendizaje en el desarrollo cognitivo: una experiencia en el PDD. *Educere*, 22(71), 153-161. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002012/html/>
- Bandler, Richard. & Grinder, John. (1975). *Estructura de la magia I y II*. Edit. Cuatro vientos.
- Bandler, Richard. & Grinder, John. (1979). *Frogs into princes*. Utah: real people press.
- Benavidez, Verónica. & Flores, Ramón. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista WIMBLU*, 14(1), DOI 10.15517/WL.V14I1.35935
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2016). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bodenhamer, Bod. & Hall, María José. (2002). *Manual del cerebro para usuarios el tratado más completo sobre programación neurolingüística*. Ediciones Palmyra
- Contreras, Jorge Iván. & Moreno, Leonora Consuelo. (2019). Emociones en educación matemática: una mirada con base en el pensamiento complejo. *Revista Educacao & Relidade*, 44(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676639>
- Cornet, Liza., De Kogel, Catharina., Ninkam, Henk., Raine, Adrian. & Van der Laan, Peter. (2013) Neurobiological factors as predictors of cognitive-behavioral therapy outcome in individuals with antisocial behavior: A review of the literature. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 20(10), 1-18. <https://www.proquest.com/docview/2476871616>
- Dilts, Ren., Zepeda, Gilles. y Delozier, Jhon. (2022). ¿Qué es la programación neurolingüística? *Programación neurolingüística*
- Drigas, Athanasios. & Mistsea, Eleni. (2021). Neuro-Linguistic Programming & VR via the 8 Pillars of Metacognition X 8 Layers of Consciousness X 8 Intelligences. *Technium Social Sciences Journal*, 26(1), 159-176. <https://doi.org/10.47577/tssj.v26i1.5273>
- Dunn, Rene., & Dunn, Kate. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *Phi delta kappa international*, 56(4), 275-278.
- Fleming, André. (2001). Las raíces psicoanalíticas de la Gestalt. <https://gestaltnet.net/sites/default/files/articulos/ff5-raices-psicoanaliticas-gestalt.pdf>
- García Fernando., y Musitu, Gonzalo. (2001). *Manual AF5 Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones
- Gardner, Howard. (2014). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Editorial Paidós
- Gismero, Eduardo. (2000). *Manual de la Escala de Habilidades Sociales, EHS*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gluck, Mark., Mercado, Eduardo. & Myers, Catherine. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. Editorial MacGraw-Hill: México:
- Grosu, Emilia Florina., Grosu, Vlad Teodor., Preja, Carmen Aneta A., & Boros Balint, Iuliana. (2014). Neuro-linguistic Programming based on the Concept of Modelling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3693-3699. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.825>
- Huambachano Coll Cárdenas Ana María. & Huairé Inacio Edson Jorge. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte De La Ciencia*, 8(14), 123-130. Recuperado de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/300>
- Huxley, Aldous. (2022). *Las puertas de la percepción/ cielo e infierno*. Editorial Edasa.
- Ishak, Norhayati., & Awang, Mahzan. (2018). The relationship of student learning styles and achievement in history subject. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention* 4(3), 3372-3377. Recuperado de <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v4i3.04>
- Iyem, Cemal., Ozturk, Derya. & Yildiz, Fatma Zehra. (2018). Clustering and Clustering Potential in TR 32 Regions Province. *International Journal of Academic Research in Accounting Finance and Management Sciences* 8(3). DOI:10.6007/IJARAFMS/v8-i3/4919
- Jaki Anak, Valentine Ambun & Yunus, Melor. (2018). Language learning styles among TESL undergraduate students in Universiti Kebangsaan Malaysia from different gender groups. *The Asian EFL Journal*. 20(8). 76-89

- Kudliskis, Voldis. (2013). Neuro-linguistic programming and altered states: Encouraging preparation for learning in the classroom for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 40. 10.1111/1467-8578.12020
- Macazana Fernández Dante Manuel., Sito Justiniano, Luz Marina. & Romero Díaz, Alejandra Dulvina. (2021). *Psicología educativa*. Editorial NSIA Publishing
- Martin Garcia, Antonio Víctor. & Rodríguez Conde, María José. (2003). Estilos de aprendizaje y grupos de edad. *Aula Abierta*, 82, 97-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012059>
- Maureira Cid, Fernando. (2010). *Neurociencia y educación*. Recuperado de [https://www.academia.edu/10337655/Neurociencia\\_y\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/10337655/Neurociencia_y_educaci%C3%B3n)
- Mendoza Vargas Emma Yolanda. & Boza Valle, John Alejandro. (2019). *La huella emocional del docente en las aulas universitarias*. Retos y competencias en el siglo XXI. Centro Sur
- Muelas, Ane. & Navarro, Ewdar. (2015). Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165 (6). 217–221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.625>
- Mujica Johnson Felipe Nicolás. (2018). Educar y suscitar emociones en la educación: análisis crítico de su contribución al desarrollo moral. *Revista de la facultad de educación de Albacete*, 33(2), 15-27. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Musicco, Ginevra. (2018). Soft skills & coaching: motor de la universidad en Europa. *Revista universitaria europea*, 29, 115-132. <http://www.revistarue.eu/RUE/102018.pdf>
- Najmanovich, Denise. (2001). *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/docotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- O'Connor. Joseph. & Seymour, John. (1999). *PNL para formadores*. Editorial: Urano
- Ph'ng, Mei., Ming, Thang Siew., & Nambiar, Radha. (2016). Match or mismatch: Teaching styles and learning styles in an ESP classroom. *The Social Sciences*. 11(12). 2977-2982
- Razak, Kelle., Zulkifli, Howard., & Noh, Megan. (2018). *Jour of Adv Research in Dynamical & Control Systems*, 10 (12), 1366-1370. <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=20500195215&tip=sid&exact=no>
- Rodríguez Siu, Jenny Liliana. (2020). Las habilidades blandes como base de un buen desempeño docente universitario. *INNOVA research Journal*, 5(2), 186-199. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>
- Romero González, Jenny Andrea., Granados, Irina Nicole., López Clavijo, Sandra Lucía. & González Ruiz, Glenny María. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: revisión documental. *Inclusión y desarrollo*, 8(2), 113-127. <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>
- Romo Aliste, María Eugenia., López Real, Delfina., & López Bravo, Ilse., (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de programación neurolingüística (PNL). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3822664>
- Soto, Iván. y Zuñiga Blanco, Arturo. (2020). Estilos de aprendizaje bajo un modelo de programación neurolingüística y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Espíritu Emprendedor TES*, 4 (3), 77-91. [doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.217](https://doi.org/10.33970/eetes.v4.n3.2020.217)
- Stott, Anne. & Hobden, Patrick. (2015). Aprendizaje efectivo: un estudio de caso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por un superdotado de alto rendimiento en ciencias del aprendizaje. 60, DOI: [10.1177/0016986215611961](https://doi.org/10.1177/0016986215611961)
- Thang, Siew Ming, Nambiar, Radha., Wong Fook, Fei., Jaafar Mohd, Nurjanah. & Amir, Zaini. (2015). A clamour for more technology in universities: What does an investigation into the ICT use and learning styles of Malaysian digital natives tell us. *Asia-Pacific Edu Res*. 24 (2). 353-361
- Woolfolk, Anita. (2018). *Psicología educativa*. 14a. Ed. México: Pearson educación.

# GeoGebra. Estrategia educativa desde la UNEXCA



*GeoGebra. educational strategy from UNEXCA*

**Mixzaida Yelitza Peña Zerpa**

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

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: +58 412 8229562

Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA)

Caracas, República Bolivariana de Venezuela

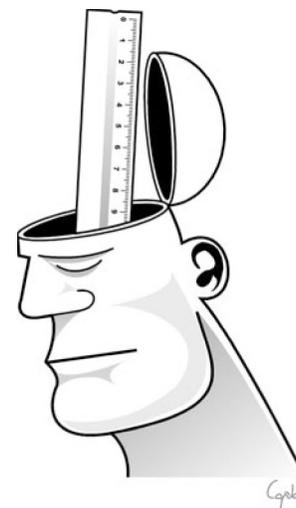
Fundación FAMICINE Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas

Audiovisuales-REDINAV

Red Iberoamericana de Docentes

Red de Investigadores sobre Cine Latinoamericano (RICILA)

Caracas, República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 11/12/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 12/12/2022  
Aprobación/Approved: 00/00/2022  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

Con el objetivo de promover el uso de GeoGebra como instrumento para enseñar y aprender matemáticas en los centros educativos a nivel superior, específicamente en la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA, se propone una investigación mixta, estudio exploratorio de tipo descriptivo (cuantitativo), acompañado de un enfoque cualitativo donde se comprende desde las voces de sus protagonistas (estudiantes), las ventajas y desventajas de la instalación y uso del software GeoGebra. Entre las ventajas: a) Forma diferente de aprender, b) exactitud más precisión, c) motivación del estudiante, d) tiempo, entre otras categorías. En comparación con las desventajas: la complejidad que obliga al estudiante a consultar un manual o buscar asesorías en relación al uso de varias pestañas (categorías).

**Palabras claves:** GeoGebra, estrategia educativa, matemáticas, educación universitaria, pandemia

## Abstract

With the objective of promoting the use of GeoGebra as a tool for teaching and learning mathematics in higher education centers, specifically in the Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA, a mixed research is proposed, an exploratory study of descriptive type (quantitative), accompanied by a qualitative approach where it is understood from the voices of its protagonists (the students), the advantages and disadvantages of the installation and use of the software. Among the advantages: a) different way of learning, b) more precise accuracy, c) student motivation, d) time, among other categories. Compared to the disadvantages: the complexity that forces the student to consult a manual or seek advice regarding the use of various tabs.

**Keywords:** GeoGebra, educational strategy, mathematics, university education, pandemic.

## Abstrato

Com o objetivo de promover o uso do GeoGebra como ferramenta de ensino e aprendizagem da matemática em centros de ensino superior, especificamente na Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA, propomos uma pesquisa mista, estudo exploratório de tipo descritivo (quantitativo), acompanhado de uma abordagem qualitativa onde se compreende das vozes de seus protagonistas (os estudantes), as vantagens e desvantagens da instalação e uso do software. Entre as vantagens: a) maneira diferente de aprender, b) maior precisão, c) motivação do estudante, d) tempo, entre outras categorias. Em comparação com as desvantagens: a complexidade que obriga o estudante a consultar um manual ou buscar conselhos em relação ao uso de várias guias.

**Palavras-chave:** GeoGebra, estratégia educacional, matemática, educação universitária, pandemia.

Author's translation.

## Introducción

---

**A**ctualmente, se está produciendo un nuevo giro social en el mundo, inducido por la pandemia del Coronavirus, que sin duda influirá no sólo en las aulas de las escuelas, liceos y universidades, sino también en la economía, sociedad y ambiente. Tres categorías que se relacionan con la sustentabilidad y sostenibilidad de una región, país y localidad. Más directamente con las generaciones futuras. Por ello, hablar de postpandemia parece algo prematuro para algunos, especialmente para los docentes por el hecho de estar el virus aun latente entre nosotros, en las aulas universitarias.

Situación que ha incidido en la educación venezolana. Un porcentaje considerable de quienes ingresaron a los centros educativos universitarios han presentando debilidades a nivel de conocimientos matemáticos relacionados con álgebra, geometría y cálculo. Los estudiantes de la Universidad Experimental de la Gran Caracas conocida como UNEXCA, no han sido la excepción.

Este fenómeno se convierte en uno de los problemas que más preocupa a la academia, específicamente a los investigadores como bien se afirma en Peña (2022) en el artículo *Ser repitiente en tiempos de pandemia*. Sin embargo, la tecnología ha sido la mejor aliada en este tiempo de crisis desde el contexto educativo.

La integración tecnológica proporciona a los estudiantes una práctica adicional, oportunidad de examinar los problemas y expresar las conclusiones con diferentes respuestas alternativas (González y Birch, 2018; Juandi y Priatna, 2018). Más si el docente implementa la educación invertida, una modalidad que requiere la implementación de tecnologías para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza (Lemmer, 2013).

Con o sin tecnología, el centro de atención son los estudiantes en el desarrollo de los conocimientos (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce y Conde, 2016; Wasserman, Quint, Norris, y Carr, 2015). Por ello, los problemas del mundo real deben guiar el aprendizaje (Choi, 2013), y que éste debe seguir un enfoque activo y práctico (McNally, Chipperfield, Dorsett, Del Fabbro, Frommolt, Goetz, Lewohl, Molineux, Pearson, Reddan, Roiko, y Rung, 2016).

En la búsqueda del enfoque anterior, Juandi, Kusumah, Tamur, Perbowo y Wijaya (2021) afirman que en la actualidad, se han encontrado cientos de estudios sobre el aprendizaje de las matemáticas, apoyados en el uso del software GeoGebra. Un estudio cuantitativo, modelo estadístico aleatorio y error estándar de 0,08, identifica que el tamaño del efecto global de este programa sobre las habilidades matemáticas del alumnado es de 0,96, equivalente al 82% dentro de las aulas tradicionales.

Los resultados anteriores es una forma de refutar conclusiones previas que fueron inconsistentes (Juandi y Priatna, 2018; Supriadi, Kusumah, Sabandar y Afgani, 2014; y Kusumah, Kustiawati y Herman, 2020). Más cuando algunas investigaciones afirmaban que la habilidad matemática de los estudiantes enseñada con el software no era mejor que la de aquellos usando enfoques convencionales (Setyani, 2016; Ramadhani, 2017; Priyono y Hermanto, 2015).

Por consiguiente, la presente investigación busca comprender las ventajas y desventajas en la implementación del software GeoGebra, nivelación de conocimientos básicos dentro de los cursos de matemáticas en la modalidad online. Unidad curricular que requiere desarrollar habilidades y destrezas en el (o la) participante. Futuro profesional que egresará como Técnico Superior Universitario (T.S.U) y/o licenciado de informática u otra mención, quienes buscarán durante el ejercicio establecer cálculos y operaciones.

Bochniak (2014) mencionaba que la capacidad matemática es un requisito esencial para el rendimiento escolar y el éxito profesional. Los estudiantes que completan las clases de matemáticas duplican sus posibilidades de conseguir una licenciatura (Adelman, 2006). La mayoría de los puestos de trabajo de mayor crecimiento

exigen al mismo tiempo un título de grado (Dohm y Shniper, 2006). Estos resultados muestran claramente que el dominio de las habilidades matemáticas tiene consecuencias de gran alcance para los estudiantes.

Pero, más allá de estos objetivos, Juan y Bautista (2001), indican convertir al alumnado en profesionales creativos, críticos, intuitivos y capaces de utilizar los recursos matemáticos que les puedan ser útiles. Objetivo ambicioso donde los actores involucrados deben asumir los retos correspondientes en tiempos de pandemia.

El primer reto está relacionado con la implementación de teorías que permitan transformar los estímulos. Necesidad de elegir el paradigma, el método y la técnica adecuada, como bien lo aclara la teoría de Vygotski (2009). Por ello, la importancia de un mediador, que vendría a ser el docente y el software (GeoGebra) como herramienta para construir su propio aprendizaje en un ambiente de trabajo cooperativo.

El segundo desafío debería permitir alcanzar los objetivos de forma más dinámica y efectiva mediante la formación del profesorado. Una de las vías son los cursos diseñados por el Club GeoGebra Iberoamericano, Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática (FISEM), la Universidad de Córdoba (España) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Oportunidad donde los docentes podrían convertirse en facilitadores y/o diseñadores de situaciones de aprendizaje para desarrollar en el alumnado habilidades de autoaprendizaje (Meza y Cantarell, 2002)

El tercer reto involucra directamente a los estudiantes de los diferentes niveles educativos donde “el centro del proceso es el estudiante, el cual se hace responsable por la calidad del aprendizaje” (Ríos, 1998, p. 4). Por ello, la necesidad de la presente investigación de construir desde las voces de los estudiantes universitarios los significados atribuidos al uso e implementación del **software** GeoGebra desde la UNEXCA.

## Marco teórico

Según Segura y Chacón (1996), la enseñanza tradicional no proporciona al estudiante la posibilidad de comprender e interpretar la información. Las autoras indican que “los conocimientos impartidos son más bien automatizados, memorísticos y no fomentan el desarrollo de la iniciativa, la creatividad, ni la capacidad para comunicarse por distintas vías” (p. 29). Por ello, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) indican que la importancia del aprendizaje está en la construcción del conocimiento por medio de la interpretación de los significados. De ahí, la necesidad del docente de encontrar las técnicas (herramientas) adecuadas, entre ellas: el aula invertida y el software.

En el primer término, las tecnologías se integran en la educación, los estudiantes y los procesos de aprendizaje son el centro de la enseñanza y aprendizaje, característica típica de la educación invertida. Sin embargo, Area (2005) define el software educativo como el conjunto de recursos informáticos diseñados con la intención de ser aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los software más utilizados destaca el GeoGebra. Su uso es una forma de integración tecnológica para el aprendizaje de las matemáticas (Juandi, Kusumah, Tamur, Perbowo y Wijaya, 2021). Es dinámico e interactivo. Tiene licencia libre que permite ser aplicado a los diferentes niveles de educación: primaria, secundaria y educación superior.

En el caso de bachillerato, los autores Barros Tapia, Aucahuallpa Fernández, y Erazo Álvarez (2022), presentan al GeoGebra con ventajas: creatividad, dinamismo y facilidad de uso. Contexto propicio para unir lo tradicional y las TICs al mismo tiempo.

El software GeoGebra reúne a la geometría, álgebra y cálculo en un solo paquete. Sin embargo, también aplica a: a) La física. Ejemplo de ello, el estudio de Halim, Hamid, Zainuddin, Nurulwati, Herman, y Irwandi (2021) para enseñar el concepto de cinemática de las partículas en 1D y 2D; b) las proyecciones comerciales, c) las estimaciones de decisión estratégica, y d) otras disciplinas que permiten simular y animar fenómenos (Vázquez Ferri, 2017).

En el caso de las animaciones y simulaciones, ambas ayudan al alumnado a visualizar los procesos dinámicos que son difíciles de percibir. Con las primeras, pueden reducir la carga cognitiva (Eraqi, Alam y Belal, 2011). Mientras, con las simulaciones por ordenador permiten explicar los fenómenos y mejorar la capacidad analítica, pensamiento crítico, y mejorar la comprensión de los conceptos.

El software GeoGebra fue creado por Markus Hohenwarter en el año 2001. Inicia como proyecto de tesis desde la Universidad de Salzburgo (Austria), y actualmente es conocido a nivel mundial. Escrito en Java permite su disponibilidad en diferentes plataformas: Microsoft Windows, Apple MacOS, Linux, Android y Apple IOS.

GeoGebra cuenta con más de 40 desarrolladores, traducido a 70 idiomas y utilizado en 190 países. Los avances han permitido la creación de una comunidad de investigadores e institutos en todo el mundo. En total existen 120 institutos de GeoGebra en 80 países que crean y publican materiales.

Actualmente, cuenta con más de 20.000 materiales didácticos clasificados que pueden visualizarse en el navegador y con licencia para ser descargados, modificados y utilizados en las clases. Además, brindan capacitación a los docentes de diferentes centros educativos en todo el mundo.

Entre los estudios mixtos con enfoque cualitativo destaca la investigación de Weinhandl, Lavicza, Hohenwarter y Schallert (2020), cuyo análisis de los datos sigue el método de la teoría fundamentada cuyas categorías son las siguientes: (a) definición clara y diseño de la tarea, (b) retroalimentación, (c) contexto y beneficios, y (d) entornos de aprendizaje.

## **Metodología**

---

La presente investigación está enmarcada dentro de un enfoque mixto (cuantitativa- cualitativa) donde participa un curso especial de matemáticas representada por tres (3) estudiantes mayores de edad del turno nocturno próximos a graduarse como Técnicos Superiores Universitarios en Informática.

Son sujetos entrevistados por la investigadora una vez finalizado el curso de matemáticas con la finalidad de analizar las ventajas y desventajas de la implementación del software GeoGebra en las instalaciones de la UNEXCA. Oportunidad para visibilizar a los estudiantes y compartir algunas experiencias y necesidades dentro y fuera del aula virtual por medio de la teoría constructivista que considera el aprendizaje significativo como una construcción interior (Flórez, 2000; Díaz y Hernández, 2002, Sarmiento, 1999).

Entre las técnicas de recolección de información se pueden mencionar la entrevista cualitativa semiestructurada y la lectura - documentación desde la web. En el primer caso, busca que el entrevistado manifieste libremente sus ideas, deseos, creencias y significados de sus experiencias, vivencias o situaciones de vida por medio de una conversación de acuerdo a los objetivos establecidos dentro de la investigación.

De acuerdo a la experiencia de la investigadora se propone un método de análisis cualitativo que abarca varios pasos: (a) la simplificación de la información, (b) la categorización de la información, y (c) la comprensión e interpretación de la información previamente organizada y alcanzada por medio de la triangulación de la información.

Sin embargo, el enfoque anterior es combinado con el cuantitativo. De esta forma, se aplican técnicas de la estadística descriptiva, entre ellas la representación gráfica.

## **Análisis y resultados**

---

A continuación, se presentan las ventajas y desventajas del software GeoGebra por medio de algunas categorías expresadas como subtítulos:

## 1. Ventajas del software GeoGebra desde las voces de los estudiantes

### 1.1. Formas diferentes de aprender

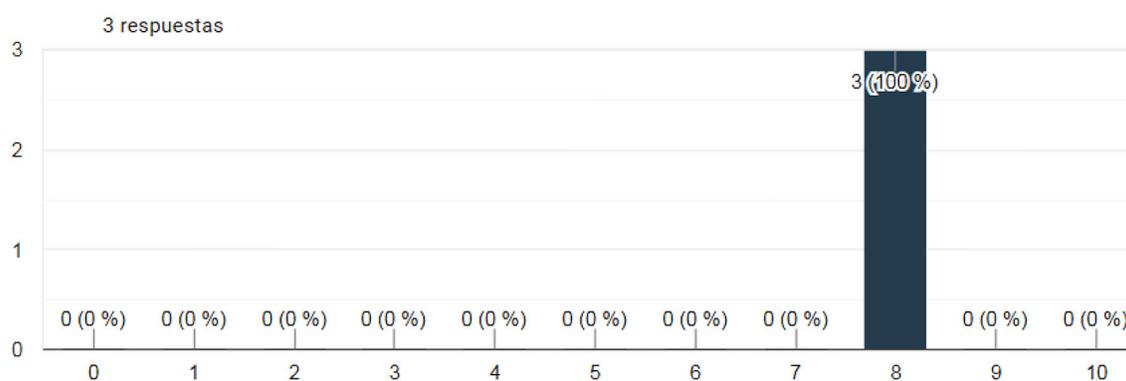
Puede ser de mucha ayuda para los estudiantes. Otra manera de aprender matemáticas. Aclarar dudas porque facilita el aprendizaje de conceptos, y se puede apreciar claramente la doble percepción de las figuras. Cada objeto tiene dos representaciones, una en la vista geometría y otra en la vista algebraica (Estudiante 1, 2022)

Es un software amigable para enseñar y aprender matemáticas en cualquiera de los niveles educativos, de manera muy fácil. Con muchas formas de representación de objetos matemáticos a través de la vista: gráfica, algebraica, estadística y en 3D (Estudiante 1 y 2, 2022)

La experiencia de Aldazabal, Vértiz, Zorrilla, Aldazabal & Guevara (2021) indican la mejora de las habilidades resolutorias de problemas vinculados con figuras geométricas bidimensionales en la asignatura de matemáticas para estudiantes universitarios del primer año de la carrera profesional.

El software GeoGebra es una herramienta que facilita el proceso de aprendizaje entre los estudiantes, gracias a las dos vistas que ofrece el programa. Vale recordar que además de la gráfica (2D y 3D) y algebraica, la versión 5 ofrece: la hoja de cálculo, vista de probabilidades y vista CAS. Oportunidad para establecer relaciones entre conceptos, recordar conocimientos previos, comprender nuevos conceptos y trabajar de forma más natural, visual y dinámica. “Puede ser de gran beneficio en el rendimiento académico porque permitiría a los futuros estudiantes, asimilar y comprender de forma didáctica y fácil todo lo relacionado con el álgebra (las matemáticas)” (Estudiante 2, 2022). “Herramienta fácil de aprender y asimilar”. (Estudiante 2, 2022).

Respuestas que coinciden con el **Fig. 1**: el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes (0: nada, 5: más o menos, 10: mucho).



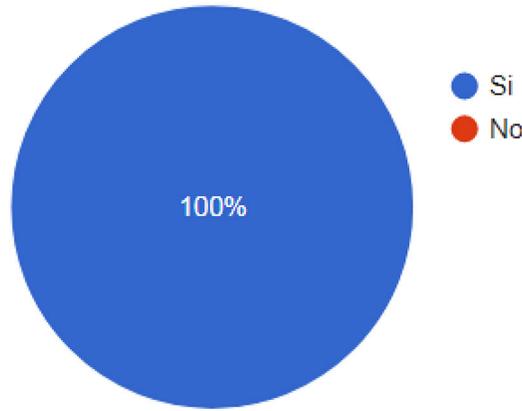
**Fig. 1.** Nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

La Universidad de Córdoba (2022) comenta: “GeoGebra es un programa sencillo y fácil de utilizar, lo que permitirá, que desde el primer instante, sea posible realizar construcciones y afrontar la resolución de problemas a través de las herramientas y opciones que ofrece” (p.1). Por ello, su versatilidad (**Fig. 2**), tal como lo indican las voces de los estudiantes frente a la pregunta: ¿Cree usted que el software es versátil?

### 1.2. ¿Solo o acompañado?

Juandi, Kusumah, Tamur, Perbowo y Wijaya (2021) indican que el hecho de dotar a las aulas de un número suficiente de ordenadores permitió a los alumnos utilizar los equipos individualmente. Estrategia necesaria para lograr un mayor nivel de eficacia al momento de utilizar el software GeoGebra. Por otra parte, Rodríguez (s.f) resalta dentro de las aplicaciones en el aula, las construcciones por iniciativa personal, entre ellas: las formas de experimentar con las matemáticas.



**Fig. 2.** Versatilidad del Software

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

En ambos casos, los resultados anteriores, se apoyan de los recursos disponibles dentro y fuera del aula. Más, si los mismos están relacionados con el mismo software. En el caso de la presente investigación, al momento de formular la interrogante: ¿Cree usted que la documentación y ayuda que ofrece Geogebra es la más adecuada? El 100% del alumnado respondieron que sí.

El software permite que los estudiantes puedan ser guiados por el docente y el manual. En relación a este último recurso: “muy importante en este caso, es facilitar la guía (manual), como me fue facilitado a mí” (Estudiante 2, 2022). Material que permite, experimentar solos y aclarar dudas ante las nuevas tecnologías. Más cuando el docente busca mejorar la independencia del aprendizaje de los estudiantes, tal como lo indica el estudio de Nuritha y Tsurayya (2021).

Sin embargo, Grisales (2018) indica que dicho recurso no reemplaza al docente, porque es quién diseña, desarrolla y realiza el seguimiento del avance académico, principalmente cuando los resultados no son los esperados. Por ello, la importancia del uso de las nuevas estrategias relacionadas con el desarrollo de las capacidades tecnológicas (Castro, Pino-Fan, Lugo-Armenta, Toro y Retamal, 2020; Hernández, 2017). Sin descuidar la retroalimentación en los procesos de aprendizaje independiente, y desaprovechar las oportunidades, como bien afirman Aldazabal, Vértiz, Zorrilla, Aldazabal y Guevara (2021), quienes manifiestan las posibilidades de generar autonomía de aprendizaje en los estudiantes gracias a las asignaciones académicas asincrónicas que involucraron el uso del software GeoGebra.

### 1.3. Exactitud más precisión

“GeoGebra facilita la realización de las tareas. Aporta exactitud y precisión de resultados para cualquier ecuación matemática o gráfica. Proyecta exactitud” (Estudiante 3, 2022). Por ello, el estudiante recomienda su instalación y uso en cursos futuros. “Es fácil, rápido y dinámico, en especial las clases no serían tan complicadas y tediosas al momento de realizar ecuaciones y gráficas de manera manual. Ofrece exactitud y precisión” (Estudiante 1).

Barros, Aucchuallpa y Erazo (2022) indican la precisión en los gráficos. Sin embargo, el docente debe aplicarlo para curso menores de 30 personas. Los resultados de investigaciones indican que su uso es muy eficaz en condiciones de muestras inferiores o igual a 30 (Juandi, Kusumah, Tamur, Perbowo, y Wijaya, 2021).

### 1.4. Tiempo

Esta categoría tiene tres vertientes. La primera, relacionada con el tiempo de uso del software Geogebra dentro del curso por parte del docente. Juandi, Kusumah, Tamur, Perbowo y Wijaya (2021) en la investigación titulada *Meta análisis del software Geogebra década de aprendizaje matemático asistido: ¿qué aprender y hacia dónde ir?*, han demostrado que el software GeoGebra es más eficaz cuando la duración es inferior o igual

a cuatro semanas. Estos resultados ayudan a los educadores a tener en cuenta las características de los estudios que moderan el tamaño de los efectos utilizando el software GeoGebra en el futuro.

La segunda vertiente está relacionada con la duración por parte del estudiante en resolver un problema determinado. “Permite ahorrar tiempo en la ejecución de los cálculos y dibujos geométricos requeridos. Estos resultados sugieren la conveniencia del Geogebra como herramienta de geometría dinámica interactiva” (Estudiante 3, 2022). Ventaja que resalta Bonilla (2013), quien indica que gracias el GeoGebra permite obtener el resultado del ejercicio de una función de forma rápida y precisa.

En comparación con la tercera vertiente vinculada con el proceso de enseñanza tiene mayor eficiencia en términos de tiempo de aprendizaje como bien lo indican Aldazabal, Vértiz, Zorrilla, Aldazabal y Guevara (2021).

### 1.5. Motivación

Aldazabal, Vértiz, Zorrilla, Aldazabal y Guevara (2021) mencionan en su investigación la generación de un clima agradable y motivador dentro de un espacio virtual.

“Es una herramienta que permite perder el temor a las matemáticas y sus derivados” (Estudiante 2. 2022). “Apropiada para desarrollar actividades significativas de aprendizaje, aportando motivación a los estudiantes al momento de desarrollar operaciones algebraicas y gráficas” (Estudiante 3, 2022). En otras palabras, el programa incluye elementos para captar la atención del alumno, como lo afirman Arteaga Valdés, Eloy, Medina Mendieta, Juan Felipe, y Del Sol Martínez, (2019).

Por otra parte, Rodríguez (s.f) comenta:

Como experiencia personal les comparto que ha sido muy gratificante ver a mis estudiantes entusiasmarse al utilizar el programa para reforzar conceptos. Vencer el temor inicial de emplear las TICs en el aula ha sido un desafío personal, y ver los resultados positivos en el aprendizaje de mis jóvenes ha hecho que valga la pena (p.2).

Por consiguiente, el estudiante 2 (2022) recomienda la instalación y uso del software GeoGebra. “Considero que es un ganar-ganar, la universidad no tendría tantos aplazados en esta materia y el alumno se motiva por aprender un programa nuevo, que le facilitaría la comprensión del álgebra de una manera didáctica”. Respuestas que coinciden con el siguiente grafico cuando los estudiantes responden a la interrogante: ¿Cómo me sentí utilizando el software GeoGebra? (1: incómodo, 5: más o menos, 10: Muy Bien).

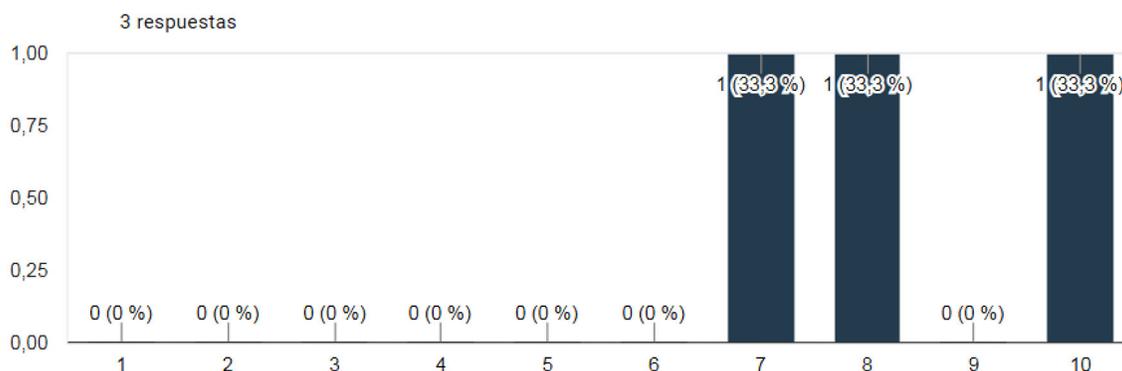


Fig. 3. Sentimientos ante el uso del software GeoGebra

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

### 1.6. Contenidos recordados versus aprendidos

“Permite afianzar los conocimientos adquiridos que habían sido olvidados. Repasando y complementando las fallas que tenía de años anteriores” (Estudiante 1, 2022). “Se pueden retomar y recordar contenidos y signi-

ficados, que no estaban claros en su momento” (Estudiante 2, 2022). “De esta forma, recordé la graficación de funciones, fórmulas matemáticas y relación de conjuntos” (Estudiante 3, 2022).

Sin embargo, este software no solo ofrece ventajas para los estudiantes sino también para los docentes. Entre ellas: a) Manejar conceptos matemáticos con el apoyo de la TIC, b) investigar otras formas de enseñanza-aprendizaje, c) crear de nuevos materiales didácticos: estático (portafolio de imágenes) o dinámico (demostración en el aula), d) motivar en los estudiantes la capacidad de experimentar y descubrir conceptos por sí mismos, e) buscar nuevas formas de resolver los problemas más dinámica, e f) implementar nueva metodología en los procesos enseñanza -aprendizaje.

## 2. Desventajas del software GeoGebra

A pesar que el estudiante 2 considera que no hay desventajas, el resto del grupo no piensa de igual forma. Entre las categorías, se pueden citar:

### 2.1. Complejidad versus sencillez

“Realmente, el programa es muy complejo para los estudiantes. Siempre necesita la asesoría de un profesor” (Estudiante 1, 2022). En comparación, el estudiante 3 (2020) señala: “De ser implementado este software sería necesario un manual o la inducción por parte de la docente”.

Voces de los estudiantes que coinciden con las respuestas a las preguntas: ¿El software GeoGebra es de fácil instalación? ¿El software GeoGebra es de fácil uso? ¿Cree usted que el software cuenta con claros contenidos?

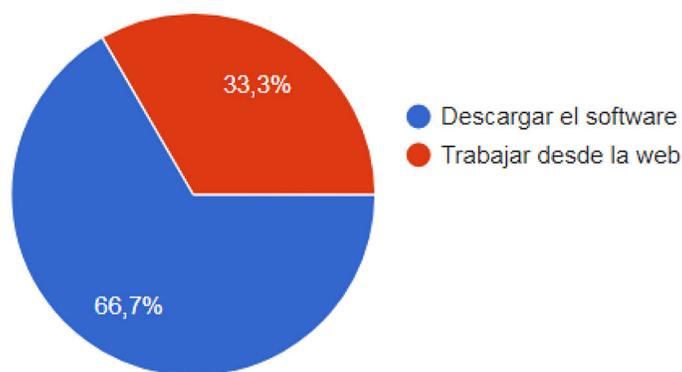
Solo un estudiante considera que no es fácil su instalación y uso, los contenidos no son muy claros. A pesar de esta desventaja, los estudiantes 1 y 3 recomendarían la instalación del software y su uso en los próximos cursos de matemáticas.

Barros, Auccahuallpa y Erazo (2022) concluyen que un porcentaje muy representativo de estudiantes consideran que “GeoGebra es un programa sencillo y de fácil aplicabilidad en un 56,7%. Sin embargo, se refleja que el porcentaje restante 43,3% todavía tiene dificultades en este programa” (p. 56).

### 2.2. Lentitud versus rapidez

“Otra cosa es que es muy lento a la hora de cargar el sistema, guardar los ejercicios y también para descargar los mismos” (Estudiante 1, 2022). Sin embargo, el estudiante 3 (2022) aclara: “La instalación no sería necesario si utilizamos el aplicativo web”. Ventaja mencionada por Iriarte, Aginaga y Ros (2014) cuando especifica que GeoGebra funciona en software estándar que puede manejarse también a través de un navegador web.

Cabe destacar que solo dos estudiantes descargaron el software GeoGebra, como se muestra en el **Fig. 4**:



**Fig. 4.** Descarga del software

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

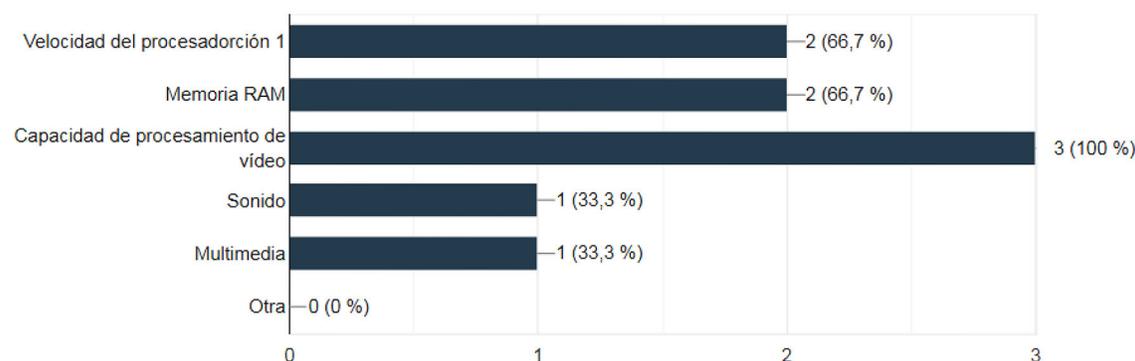
Entre las descargas, la versión más usada en el curso de matemáticas fue la clásica (Ver Fig. 5). Aun cuando existían sugerencias por parte de la docente, los estudiantes sintieron la necesidad de experimentar con la calculadora gráfica:



**Fig. 5.** Versión más descargada del software

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

Los estudiantes consideran que entre las características técnicas de los equipos informáticos para la instalación del software GeoGebra se requiere conocer la velocidad de procesador, procesamiento de video, y memoria RAM, como se indica en el Fig. 6. Por ello, la rapidez de procesamiento dependerá del estado de la computadora y la velocidad de la señal de internet.



**Fig. 6.** Características técnicas a considerar al momento de usar el software

Fuente: Elaborado por Peña Zerpa (2022)

## Reflexión Final

La implementación del software permitiría la nivelación de cualquier estudiante, incluso aquellos recién egresados de secundaria en tiempos de pandemia. Un aprendizaje dinámico desde casa e incluso desde cualquier laboratorio de informática dentro de la misma universidad.

Entre las dificultades en la implementación del software dentro de la UNEXCA resaltan: a) la formación de docentes en GeoGebra, b) el estado de los equipos de computación, c) el horario para usar los equipos y software, y d) la conectividad. Sin embargo, las ventajas superan las debilidades, y las mismas amenazas. De esta forma, el software permite: a) la integración del equipo docente-investigador, b) la integración docente-estudiante mediante la comunicación y diferentes formas de representación (gráficos, símbolos) como bien señala Aguilar (2015), c) las clases online y presenciales más dinámicas, d) reflexionar sobre los conceptos y relaciones entre las variables involucradas de forma gráfica.

Se recomienda que la tecnología deba adecuarse al uso educativo (estudiante- docente) y no al revés. El docente debe pensar, reflexionar y decidir entre las estrategias y técnicas educativas más adecuadas según los contextos, actores y modalidades involucradas. Por ello, la educación no puede anclarse en los métodos tradicionales que siempre han marcado el paradigma occidental como bien afirman Castro, Pino-Fan, Lugo-Armenta, Toro y Retamal (2020).<sup>©</sup>

---

**Mixzaida Yelitza Peña Zerpa.** Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas-UNEXCA/ Fundación FAMICINE Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales-REDINAV. Red Iberoamericana de Docentes. Red de Investigado. Teléfono: 58 + 412 8229562

---

## Referencias bibliográficas

- Adelman, Clifford (2006). Paths to Degree Completion from High School through College. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490195.pdf>
- Aguilar- Hito, Angela (2015). Metodología con el software Geogebra para desarrollar la capacidad de comunica y representa ideas matemáticas con funciones lineales (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con Mención en Didáctica de la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3188/MAE\\_EDUC\\_209.pdf?isAllowed=y&sequence=2](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3188/MAE_EDUC_209.pdf?isAllowed=y&sequence=2)
- Aldazabal Melgar, Omar Franco, Vértiz Osorez, Ricardo Iván, Zorrilla Tarazona, Eduardo, Aldazabal Melgar, Liliana Hilda & Guevara Duarez, Manuel Felipe (2021). Software GeoGebra en la mejora de capacidades resolutivas de problemas de figuras geométricas bidimensionales en universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1040. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1040>
- Juan, Angél y Bautista, Guillermo (2001). *Didácticas de las matemáticas en enseñanza superior: La utilización de software especializado*. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107030/mates.html>
- Area Moreira, Manuel (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1)
- Arteaga Valdés, Eloy, Medina Mendieta, Juan Felipe, & Del Sol Martínez, Jorge Luis (2019). El Geogebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Conrado*, 15(70),102-108. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500102&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500102&lng=es&tlng=es)
- Barros Tapia, Inés Maribel, Aucchuallpa Fernández, Roxana, & Erazo Álvarez, Juan Carlos (2022). GeoGebra como recurso de enseñanza de matemática en primero de bachillerato. *Explorador Digital*, 6(4), 42-59. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i4.2346>
- Bochniak, Joseph Scot (2014). *The Effectiveness of Computer-Aided Instruction on Math Fact Fluency* (Walden University). *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 29. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/view-content.cgi?article=1028&context=dissertations>
- Bonilla Guachamín, Georgina Elizabeth (2013). *Influencia de uso del programa GeoGebra en el rendimiento académico en Geometría Analítica Plana*. Proyecto Socio Educativo presentado como requisito parcial para Optar por el Grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Matemática y Física. Carrera de Matemática y Física. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Castro, Walter F., Pino-Fan, Luis R., Lugo-Armenta, Jesús G., Toro, Jorge A, & Retamal, Silvia (2020). A Mathematics Education Research Agenda in Latin America Motivated by Coronavirus Pandemic. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(12), <https://doi.org/10.29333/ejmste/9277>

- Choi, Eun Man (2013). Applying inverted classroom to software engineering education. *International Journal of EEducation, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(2), 121.
- Coll, César, Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabe., y Valls, Enric (1992). *Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actividades*. Madrid, España: Santillana/Aula XXI.
- Díaz Barriga, Frida, y Hernández Roja, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2a ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana
- Dohm, Arlene, & Shniper, Lynn (2006). *Occupational employment projections to 2016*. In: Monthly Labor Review. Retrieved from. <https://www.bls.gov/opub/mlr/2007/11/art5full.pdf>
- Eraqi, Mohammed I., Alam, Wesal, Belal, Mayadah & Fahmi, Toka (2011). Attitudes of Undergraduate Students Toward E-Learning in Tourism: The Case of Egypt, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11:4, 325-348, DOI: [10.1080/15313220.2011.624397](https://doi.org/10.1080/15313220.2011.624397)
- Flórez Ochoa, Rafael (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- García-Peñalvo, Francisco J., Fidalgo-Blanco, Ángel., Sein-Echaluce, María Luisa, & Conde, Miguel Ángel (2016). Cooperative Micro Flip Teaching. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies: Third International Conference, LCT 2016, Held as Part of HCI International 2016, Toronto, Proceedings* (pp. 14-24). [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_2)
- González, Gerardo M., & Birch, Marc A. (2018). Evaluating the instructional efficacy of computer-mediated interactive multimedia: Comparing three elementary statistics tutorial modules. *Journal of Educational Computing Research*, 22(4), 411-436.
- Grisales Aguirre, Andrés Mauricio (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. doi:[10.18041/1900-3803/entramado.2.4751](https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751)
- Halim, A., Hamid, A., Zainuddin, Nurulwati, Herman, and Irwandi (2021). *Application of GeoGebra media in teaching the concept of particle kinematics in 1D and 2D*, AIP Conference Proceedings 2331, 030015. <https://doi.org/10.1063/5.0041624>
- Hernández, Ronald M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1). 10.20511/pyr2017.v5n1.149
- Iriarte, X., Aginaga, J., & Ros, J. (2014). Teaching Mechanism and Machine Theory with GeoGebra. In J. C. García-Prada & C. Castejón (Eds.), *New Trends in Educational Activity in the Field of Mechanism and Machine Theory* (pp. 211-219). Springer International Publishing.
- Iriarte, X., Aginaga, J., Ros, J. (2014). Teaching Mechanism and Machine Theory with GeoGebra. In: García-Prada, J., Castejón, C. (eds) *New Trends in Educational Activity in the Field of Mechanism and Machine Theory. Mechanisms and Machine Science*, vol 19. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01836-2\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01836-2_23)
- Juandi, D., & Priatna, N. (2018). *Discovery learning model with geogebra assisted for improvement mathematical visual thinking ability*. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012209). IOP Publishing.
- Juandi, Dadang, Kusumah, Yaya S., Tamur, Maximus, Perbowo, Krisna Satrio, & Wijaya, Tommy Tanu (2021). A meta-analysis of Geogebra software decade of assisted mathematics learning: what to learn and where to go?. *Heliyon*, 7(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06953>
- Juandi, Dadang, Kusumah, Yaya Sukjaya, Tamur, Maximus, Perbowo, Krisna S., Siagian, Muhammad Daut., Sulastri, Rini, & Negara, Habibi R. (2021). The Effectiveness of Dynamic Geometry Software Applications in Learning Mathematics: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 15(02), pp. 18-37. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i02.18853>
- Kusumah, Yaya S., Kustiawati, Dedek, & Herman, Tatang (2020). The Effect of GeoGebra in ThreeDimensional Geometry Learning on Students' Mathematical Communication Ability. *International Journal of Instruction*, 13(2), 895-908. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13260a>

- Lemmer, Catherine A. (2013). A View from the Flip Side: Using the Inverted Classroom to Enhance the Legal Information Literacy of the International LL. M. Student, A. *Law Librery Journal*. 105 (4). 461-491.
- McNally, Brenton; Chipperfield, Janine; Dorsett, Pat; Del Fabbro, Letitia; Frommolt, Valda, Goetz, Sandra; Lewohl, Joanne; Molineux, Matthew; Pearson, Andrew; Reddan, Gregory; Roiko, Anne & Rung, Andrea (2016). Flipped classroom experiences: Student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0014-z>
- Aldazabal Melgar, Omar Franco, Vértiz Osorez, Ricardo Iván, Zorrilla Tarazona, Eduardo, Aldazabal Melgar, Liliana Hilda & Guevara Duarez, Manuel Felipe (2021). Software GeoGebra en la mejora de capacidades resolutivas de problemas de figuras geométricas bidimensionales en universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1040. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1040>
- Meza Meza, Adriana Margarita y Cantarell Zaldivar, Lisbeth (2002). *Importancia del manejo de estrategias de aprendizaje para el uso educativo de nuevas tecnologías de información y comunicación en educación*. [http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docuparti/esp\\_doc\\_71.html](http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docuparti/esp_doc_71.html)
- Nuritha, Citra, and Tsurayya, Ayu (2021). Pengembangan Video Pembelajaran Berbantuan Geogebra untuk Meningkatkan Kemandirian Belajar Siswa. *Jurnal Cendekia*, 5 (1). 2021, 48-64, doi:10.31004/cendekia.v5i1.430.
- Priyono, Setio & Hermanto, Redi (2015). Peningkatan kemampuan representasi matematik peserta didik dengan menggunakan model problem based learning (PBL) berbantuan media software Geogebra. J. Penel. Pendi. Dan Penga. *Matematik*. 1 (1), 55-64.
- Peña Zerpa, Mixzaida Yelitza. (2022). Ser repitiente en tiempos de pandemia. Revista Vinculando. <https://vinculando.org/educacion/ser-repitiente-en-tiempos-de-pandemia.html>
- Ramadhani (2017). Perbedaan peningkatan self efficacy matematis antara siswa yang mendapat pembelajaran penemuan terbimbing berbantuan geogebra dengan tanpa berbantuan geogebra di smpn 22 medan [differences in the improvement of mathematical self-efficacy between students. J. Pendi. *MIPA* 2 (1), 159-165. <http://www.umnaw.ac.id/jurnal/index.php/ojs/article/download/>
- Ríos, Javier (1998). *El uso de la tecnología en la clase de matemáticas*. <http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/126M.PDF>
- Rodríguez, Luz Marina (s.f). *GeoGebra. Como herramienta de aprendizaje*. Disponible: [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/0003\\_para\\_el\\_aula\\_04.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/0003_para_el_aula_04.pdf)
- Sarmiento Díaz, María Inés (1999). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender: Psicología educativa y del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo
- Segura, Mayra y Chacón, Isabel (1996). Competitividad en la educación superior. *Umbral*, 11(5), 29-37.
- Setyani, Nanik (2016). Efektivitas pembelajaran matematika dengan model CPS (creative problem solving) berbantuan geogebra ditinjau Dari prestasi belajar dan kreativitas siswa kelas VIII SMP PGRI tegalsari kabupaten purworejo [the effectiveness of mathematics learning with geog. J. Pendi. Matematika. Sain. 5 (7). <http://journal.student.uny.ac.id/ojs/index.php/pmath/article/view/4576>
- Supriadi, Nanang, Kusumah, Yaya S, Sabandar, Jozua, & Afgani, Jarnawi D. (2014). Developing high-order mathematical thinking competency on high school students ' through geogebraassisted blended learning. *Mathematical Theory and Modeling*. 4 (6), 57-66. <http://www.iiste.org/Journals/index.php/MTM/article/view/13109>
- Universidad de Córdoba (2022). *GeoGebra. Aspectos generales*. Disponible: [https://aula-virtual.oei.int/plugin-file.php/553/mod\\_resource/content/4/1.%20GeoGebra%20aspectos%20generales.pdf](https://aula-virtual.oei.int/plugin-file.php/553/mod_resource/content/4/1.%20GeoGebra%20aspectos%20generales.pdf)
- Vázquez Ferri, Carmen; Espinosa Tomás, Julián; Pérez Rodríguez, Jorge; Begoña Doménech, Amigot; Hernández Poveda, Consuelo (2017). El GEOGEBRA en la enseñanza de la Óptica. En: Roig-Vila, Rosabel (Coord.). Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17 = Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017. Alicante: Universidad de Alicante,

- Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2017, pp. 2528-2531. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6327301>
- Vygotski, Lev S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* ([2a. ed.]). Barcelona: Crítica. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Wasserman, Nicholas H., Quint, Christa, Norris, Scott A, & Carr, Thomas (2015). Exploring Flipped Classroom Instruction in Calculus III. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9704-8>
- Weinhandl, Robert; Lavicza, Zsold; Hohenwarter, Markus & Schallert, Stefanie (2020). Enhancing flipped mathematics education by utilising GeoGebra. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 8(1), 1-15.



# Componentes estructurantes y funcionales de las competencias profesionales en las carreras pedagógicas

Investigación  
arbitrada



*Structuring and functional components of professional competencies in teaching career*

**Yunier Guerra Borrego**

yunierrguerraborrego35@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-4364-0281>  
Teléfono: + 53 55262427

**Lázara María Varona Moreno**

lachieriKa61@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-3795-9253>  
Teléfono: + 5355618900

**Manuel Antonio Mulet González**

amuletgonzalez@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-3120-0449>  
Teléfono: + 53 58248545

Departamento Pedagogía - Psicología  
Universidad de Las Tunas  
Provincia Las Tunas  
República de Cuba

Recepción/Received: 10/11/2022  
Arbitraje/Sent to peers: 10/11/2022  
Aprobación/Approved: 10/11/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

La formación de profesionales competentes en las carreras pedagógicas, preparados para enfrentar condiciones cambiantes y exigencias universales, es hoy un tema a debate. Las universidades están llamadas a formar profesionales ágiles, flexibles, con visión de futuro, coherentes con las exigencias actuales, y futuras demandas profesionales. El presente trabajo tiene el objetivo de exponer componentes estructurantes y funcionales de las competencias de los profesionales de las carreras pedagógicas desde una perspectiva integradora, compleja y transformadora. La metodología se sustentó en el método general dialéctico materialista, que contribuye a determinar las relaciones dadas en la dinámica del objeto de investigación, la relación que se establece entre la formación y el desempeño profesional, entre el nexo manifiesto de la teoría con la práctica. Se concluye con la determinación de los niveles que indican estadios a alcanzar en la formación de las competencias profesionales en la universidad, los cuales se estructuran por años académicos.

**Palabras clave:** formación inicial, competencia profesional, carrera pedagógica.

## Abstract

The training of competent professionals in pedagogical careers, prepared to face changing conditions and universal demands, is today a subject of debate. Universities are called to train agile, flexible, forward-looking professionals, coherent with current and future professional demands. The present work has the objective of exposing structuring and functional components of the competencies of professionals in pedagogical careers from an integrative, complex and transforming perspective. The methodology was based on the general dialectical-materialist method, which contributes to determine the relationships given in the dynamics of the research object, the relationship established between training and professional performance, between the manifest nexus of theory and practice. It concludes with the determination of the levels that indicate stages to be reached in the formation of professional competencies in the university, which are structured by academic years.

**Key words:** initial training, professional competence, pedagogical career.

## Introducción

---

Las universidades contribuyen, desde su actuar científico, al perfeccionamiento de la sociedad. La formación de profesionales que de allí egresan, deben estar preparados para enfrentar los retos que se les presentan, flexibles, autónomos, motivados por la tarea que realizan, activos en los procesos sociales, identificados con su profesión, con el ímpetu de transformar la sociedad de acuerdo con las necesidades que de ella emanan.

En Cuba, la concepción para la formación de los profesionales en las universidades está recogida en los planes de estudio, que se esbozan en correspondencia con las necesidades sociales, estos pretenden formar profesionales competentes en el cumplimiento de sus funciones. Las premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio “E” (2016), definen las cualidades que se desarrollan en el proceso de formación inicial, que lo ayudan a conjugar sus intereses personales con los de la sociedad donde ha de participar activa, crítica y constructivamente.

Las carreras pedagógicas, en sus Modelos de Formación de Profesionales de la Educación, insisten en la formación por habilidades, siendo estas constitutivas de las competencias. Hoy las necesidades sociales y profesionales exigen la formación de profesionales competentes, listos para desempeñarse con responsabilidad social, y que propicie la educación efectiva de sus educandos. Es hoy un reto la formación inicial en carreras pedagógicas, reenfoicándolas hacia la solución de los problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base, en y desde las instituciones educativas.

Aunque se realizan esfuerzos para lograr el modelo ideal planteado en párrafos anteriores, se vislumbran en la práctica manifestaciones de insuficiencias desde la formación inicial por habilidades profesionales, que destacan carencias y exigen cambios estructurales y funcionales en la formación inicial para alcanzar la formación de competencias profesionales en las carreras pedagógicas.

- Limitada autorregulación comportamental para alcanzar los objetivos propuestos.
- No logran suficiente autonomía en su actividad profesional.
- Limitada valoración de su desempeño desde argumentos teórico metodológicos.

De las manifestaciones mencionadas anteriormente se evidencia la contradicción práctica, entre las exigencias de la formación profesional en las carreras pedagógicas y el nivel real con que egresan los estudiantes desde su formación inicial para ejercer funciones profesionales, de modo que limita su desempeño.

El contexto universitario lo distingue un escenario de transformaciones vertiginosas en las formas de gestionar y llevar a cabo el proceso de formación inicial de profesionales en carreras pedagógicas, con gran variedad de criterios en correspondencia con los proyectos y diseños de los planes de estudios. Debido a que proporciona nuevas y diversas formas de pensar y actuar, de acuerdo con las influencias culturales y sus fuentes. Requiere de maneras diferentes de pensar la formación, en correspondencia con lo que exige la sociedad de los profesionales.

La categoría formación ha sido tratada desde diferentes posiciones por los investigadores, González y Medina (1995), Horruitiner (2006), Fuentes (2008), García (2010, citado en Guerra *et al.*, 2021), Paz (2017), Pestana y Martínez (2020), Corral (2020), la tratan como proceso social donde el sujeto se desarrolla de manera activa en la sociedad. Enfoque que comparten los investigadores por los elementos que aportan las relaciones sociales a la individualidad y proyección del sujeto en la actividad.

La formación está dada no solo a partir de las relaciones sociales, sino de su historia. En tal sentido, el hombre interioriza los elementos culturales de acuerdo con el significado que estos tengan para él, donde su historia

marca también la significación personal de la cultura en las relaciones que establece con el mundo y determina su proyección como sujeto socio históricamente determinado. Esta conclusión emana de la asunción de la concepción dialéctico-materialista desde la Filosofía Marxista Leninista, que según Fonticiella (2017):

Al enfocar el estudio del sujeto en relación con el mundo objetivo, permite comprender las regularidades de su desarrollo en el proceso de aprehensión del conocimiento, en la relación de lo empírico y lo teórico, a nivel de la conciencia cotidiana y científica. (p. 22)

La formación en la universidad prepara al sujeto para asumir su vida profesional, definida por la comunidad científica como formación inicial, la cual ha sido sistematizada por diferentes referentes. Ejemplos de estos, tenemos los estudios de Parra (2002), asume la formación inicial como proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la aproximación gradual del estudiante al objeto y contenido de la profesión. En este proceso el estudiante aporta sus experiencias anteriores, cualidades y rasgos particulares e interioriza elementos de sus aprendizajes, a partir de las influencias que recibe de los demás, lo que le permite autorregularse en su desempeño profesional.

Hermida y López (2016), Almarales (2019), Solís *et al.* (2019), Mafrán (2019), Chirino (2002, citado en Guerra *et al.*, 2021), Corral (2020), parten del presupuesto que la formación inicial es un proceso social, que no niega el desarrollo alcanzado por el sujeto hasta ese momento, ni circunscriben la formación inicial a los espacios académicos; sino, la entienden desde la interiorización y exteriorización de la cultura con sentido pedagógico, devenidos contenidos, dirigida por la academia que integra otros espacios desde la influencia de agentes formadores.

Las relaciones con los agentes formadores permiten la socialización y la individualización, que integran la subjetividad del estudiante, concebida en su experiencia social y los nuevos elementos aportativos. En estas relaciones se transforma y desarrolla la personalidad de acuerdo con lo que considera necesario para su actividad profesional.

Es criterio de los investigadores que la formación inicial del profesional del profesional en carreras pedagógicas se alcanza entre la universidad y las entidades laborales de base donde realiza la práctica laboral-investigativa, mediado por las relaciones sociales. Así, interioriza los elementos necesarios para la actividad profesional, los que son personalizados y concretados en la práctica. Se apropia de contenidos y recursos personales que precisan en su desempeño profesional.

Se asume el criterio de Abdine *et al.* (2015), referido al contenido, donde afirma: “es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (p. 59). Los contenidos son apropiados en correspondencia con lo que necesita en la práctica el profesional en formación inicial, conocimientos, habilidades; además, valores, intereses, sentimientos y actitudes que marcan sus relaciones en la actividad profesional.

Por su parte, los recursos personales permiten una interrelación entre el sujeto particular y su mundo social. Fernández (2006), Ospina *et al.* (2018), Medrano *et al.* (2018) y Durand (2020), refiriéndose a estos, plantean que son particularidades o características subjetivas de la persona, que posibilitan una orientación e interrelación con la realidad objetiva.

La asunción de la formación inicial del profesional de carreras pedagógicas orientada desde y para el desempeño profesional, en el vínculo entre la teoría con la práctica, es potencialidad para la formación de la competencia profesional. Esta favorece la comprensión de los elementos necesarios para su formación, en la relación de lo empírico con lo teórico, marcado por las vivencias del sujeto.

Se puede señalar, que el profesional de carreras pedagógicas en formación inicial logra el uso o manejo de lo que sabe en correspondencia con los objetivos planteados en la actividad profesional, a partir de su regulación consciente. Ha de cumplir las funciones sobre la base de las exigencias y sus posibilidades en la actividad, orientada y ejecutada de acuerdo con los resultados personales, conscientes y no conscientes, los conocimientos, habilidades, valores, necesidades, convicciones, intereses, sentimientos y actitudes que de forma integrada impulsan del sujeto, desde lo cognitivo-reflexivo, afectivo-motivacional.

En síntesis, el profesional de carreras pedagógicas en formación inicial advierte elementos significativos desde las relaciones sociales que establece en la actividad. Internaliza aquellos que se tornan necesarios en correspondencia con la forma en que vive subjetivamente su experiencia. A partir de la apropiación e integración de los contenidos y recursos personales alcanzados, logran un desempeño profesional competente.

Las competencias profesionales permiten responder a situaciones en la profesión, resolver problemas y desenvolverse en el mundo, no sólo desde el conjunto de conocimientos interiorizados, las habilidades y destrezas desarrolladas, sino desde los recursos personales que posibilitan la interrelación del sujeto con el objeto de la profesión. Optimizan el desempeño profesional al dar una respuesta a problemáticas diversas que se presentan en la práctica educativa.

Los investigadores, autores de este artículo, afirman que las competencias profesionales están marcadas por el condicionamiento psicológico del sujeto y su desempeño profesional. La competencia profesional se concreta en su desempeño, en el ejercicio de su profesión, en relación coherente de la teoría con la práctica, en su respuesta a problemas profesionales. Colunga *et al.* (2006), al referirse al tema afirman:

Ser un profesional competente no significa asumir una categoría más, es una visión más integral en la búsqueda de un egresado capaz de dar respuesta eficiente a la diversidad de problemas y exigencias que el ejercicio de su profesión pueda plantearle, incluso resolver aquellos no predeterminados. (p. 34)

Varios han sido los investigadores que tratan las competencias de manera general y que constituyen referentes para esta investigación, entre ellos se encuentran: Forgas *et al.* (2005), trata las competencias como un nuevo enfoque en la formación profesional; Mas (2008), la competencia como formación psicológica predominantemente ejecutora; Tejeda y Ruiz (2016), entienden la competencia como conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas, definibles en la acción.

Zaitseva *et al.* (2017), tratan la competencia como el modo de actuación determinado por la formación de características psicológicas. Solís *et al.* (2019), establecen una relación entre la competencia y su importancia para el desempeño profesional. En todos los casos se aclara la necesaria combinación entre la configuración interna del sujeto y la calidad de su desempeño profesional.

La competencia en el sujeto tiene una estructura interna que se manifiesta en la dinámica de su actividad, en la unidad estructura-función. En tal sentido, el autor comparte lo planteado por Castellanos (2003), Cejas & Pérez (2016), al afirmar que la competencia es una configuración psicológica en estrecha unidad con lo funcional, dirigida al desempeño profesional.

Se coincide con González (2006), al plantear que las competencias profesionales tienen un enfoque psicológico-dinámico donde se integran las cualidades del sujeto en el orden cognitivo y motivacional, concretadas en un contexto profesional. Mafrán (2019), afirma: “Las competencias profesionales son el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable” (p. 3).

La personalidad es el soporte configuracional de la expresión intencional de la competencia que se forma en correspondencia con los objetivos profesionales marcados por las necesidades sociales e individuales, así como por las condiciones contextuales. Las competencias se definen por la concreción en la actividad, en la integración de contenidos y recursos personales, de acuerdo con las demandas que la propia actividad le hace al profesional.

Se asumen dentro de los elementos constitutivos de las competencias lo planteado en Colunga *et al.* (2006), al afirmar: “Cada competencia conjuga habilidades prácticas, conocimientos, actitudes, valores y emociones que se movilizan en función de una determinada actividad, para que esta sea realizada con eficiencia y eficacia” (p. 3). Así, la integración de estos elementos de acuerdo con las exigencias de la actividad, permite la regulación comportamental a través de aspectos funcionales.

Cabe destacar que la competencia se alcanza en la unidad entre la teoría y la práctica, es imposible lograr competencia profesional solo con los elementos que aporta la teoría sin las vivencias que marcan la objetivación de

esta. Se concreta en el desempeño profesional, a partir de elementos conscientes y no conscientes que se configuran, en correspondencia con el sentido subjetivo que estos elementos tienen para el sujeto en la actividad.

En síntesis, se asume lo planteado, sobre la competencia profesional, por González (2006), donde define: “es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personales que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (p. 179). La configuración psicológica está marcada por la significación que tenga para el sujeto la actividad, donde se integra lo cognitivo, lo motivacional en diferentes niveles de lo funcional.

Se reconoce la valía de las investigaciones realizadas sobre las competencias, citadas en los párrafos anteriores, las cuales permiten una reflexión profunda y desde varias direcciones para la concreción de su formación en las carreras pedagógicas. Se esclarecen posiciones asumidas sobre estas, donde las miradas apuntan a la integración concreta de los recursos que pone en juego el sujeto cuando lleva a cabo la actividad profesional, en el manejo que debe hacer de lo que sabe para alcanzar los objetivos.

En tal sentido este artículo tiene por objetivo exponer componentes estructurantes y funcionales de las competencias de los profesionales de las carreras pedagógicas desde una perspectiva integradora, compleja y transformadora.

## Metodología

El presente artículo emana de una investigación doctoral, en la Universidad de Las Tunas (ULT), Cuba. Se enmarca en la formación inicial de profesionales de carreras pedagógicas, en la Facultad Ciencias de la Educación. En esta investigación se asume como método general el dialéctico materialista, que contribuye a determinar las relaciones dadas en la dinámica interna del sujeto y su interacción con el objeto, en la estructura de la competencia profesional y su despliegue funcional.

Fueron utilizados, además, métodos de investigación científica como:

Análisis-síntesis, para interpretar la información y delimitar los rasgos que tipifican las competencias profesionales en las carreras pedagógicas y comprender sus nexos lógicos.

Inductivo-deductivo, para determinar lo esencial de los elementos de valor encontrados en las investigaciones acerca del tema y llegar a generalizaciones como inicio para derivar o ratificar teorías sobre el tema.

Sistémico estructural funcional, para el estudio del objeto que se investiga en su carácter integral, en la interdependencia de los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten caracterizarlo, para la estructuración del modelo de las competencias profesionales en correspondencia con los referentes y las necesidades contextuales.

## Componentes estructurantes y funcionales

Para formar las competencias en los profesionales de carreras pedagógicas en formación inicial se precisa de incluir contenidos y recursos personales que le permitan resolver los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su desempeño profesional. Se enmarca en tres dimensiones fundamentales, Cognitivo-reflexivo, Motivacional-significativo y Socio-comportamental (**Fig. 1**).

Lo cognitivo-reflexivo, está constituido por la información obtenida durante la carrera sobre el objeto de su profesión y su dominio, y la consideración consciente profesional de la aplicabilidad de la misma.

Motivacional-significativo, lo constituye el sentido subjetivo que estos elementos cognitivos tienen para el sujeto en la actividad e impulsan, direccionan el actuar de los sujetos a partir de las vivencias que la persona experimenta en sus interrelaciones sociales y exigencias profesionales.

Lo socio-funcional, lo distingue las relaciones que establece el sujeto en su actividad profesional. Está marcado por la concreción de los contenidos recursos personales que pone en juego la actividad, de acuerdo con el uso que hace de lo que sabe.



**Fig. 1.** Dimensiones de la competencia profesional pedagógica

**Fuente:** Elaborado por Guerra Borrego, Varona Moreno y Mulet González.

Las competencias en los profesionales de carreras pedagógicas en formación inicial integran elementos como los cognitivos y su dominio consciente en la actividad, aquellos motivacionales que impulsan, direccionan y controlan el desempeño del sujeto, para lograr organizar su desempeño profesional. La configuración psicológica está marcada por la significación que tenga para el sujeto la actividad, donde se integra lo cognitivo, lo motivacional en diferentes niveles de lo funcional. La competencia profesional está determinada por el desempeño profesional del sujeto.

Para lograr la formación de las competencias en los profesionales de carreras pedagógicas en formación inicial se plantearon tres subsistemas que siguen el camino dialéctico del conocimiento, según Lenin (1964), de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica. Los subsistemas lo constituyen la apropiación, la expresión y la valoración de la competencia profesional (**Fig. 2**).

Cada subsistema presenta interdependencia en su relación teórica y se integran en la formación de la competencia profesional. De este modo, cada subsistema presenta estructura propia, lo cual favorece la comprensión de su lugar en las relaciones con el resto, e influye en el resultado de todos en su conjunto.

Los subsistemas presentan relaciones que determinan el papel que tiene cada uno dentro del sistema. Estos presentan relaciones de subordinación, coordinación y complementación.

En la primera relación, de subordinación, la apropiación de la competencia profesional determina la expresión en la práctica y de esta a la valoración del desempeño del profesional en formación inicial. La expresión de la competencia se subordina a la apropiación, el profesional necesita interiorizar contenidos y apropiarse de recursos personales para luego exteriorizarlos en la práctica. Así, la valoración de la competencia se subordina a la expresión de la misma, para lograr reflexión valorativa desde la expresión en la práctica.

La relación de coordinación se revela en la reciprocidad, donde el profesional retroalimenta la apropiación de la competencia desde su expresión en la práctica; de igual manera la valoración que hace de su desempeño contribuye con el perfeccionamiento de este. Manifiesta la armonía entre los subsistemas para lograr el fin de la formación inicial.

La complementación está dada en las relaciones entre los subsistemas al incorporar nuevos significados para el sujeto en el mismo proceso, en la medida que se sistematiza el modelo. De la valoración de la competencia se complementa la expresión en la práctica, en la toma de consciencia de los elementos que empleó y necesitó en la competencia profesional.

De igual manera, la implicación personal en la expresión de la competencia, complementa la apropiación de esta, marcada por las vivencias en la práctica. La valoración de la competencia por su parte, permite desde la reflexión complementar la apropiación y la expresión, en un proceso consciente de lo que se hizo o no para alcanzar los objetivos, de los contenidos y recursos personales apropiados y que precisaron ser exteriorizados.



**Fig. 2.** Representación gráfica de los subsistemas de la formación de la competencia profesional pedagógica

**Fuente:** Elaborado por Guerra Borrego, Varona Moreno y Mulet González

El subsistema apropiación de la competencia profesional, es la interiorización de los elementos necesarios para la misma. Está constituido por componentes que le son propios y que en su tratamiento favorece la formación. Estos componentes son: apropiación de contenidos y apropiación de recursos personales que se adquieren durante la carrera. En este subsistema confluyen los conocimientos, habilidades, valores, intereses, sentimientos, actitudes y la autovaloración, la autorregulación y la autonomía, en estrecho vínculo lo cognitivo-afectivo-motivacional. Confluyen los contenidos por años académicos y las experiencias que se configuran en la competencia, en pos de la práctica.

De forma integrativa, los elementos seleccionados para la apropiación de la competencia profesional precisan de:

- El rigor científico de los contenidos.
- Lo que se interioriza parte de los antecedentes del sujeto, el contexto y cómo asume sus vivencias y sentido subjetivo.
- La adopción de una posición positiva ante la competencia profesional, significativa, reflexiva y crítica.

La apropiación de la competencia ha de manifestarse en la actividad cognoscitiva, valorativa, comunicativa y práctica con implicación afectivo motivacional del sujeto. Este subsistema favorece la preparación del profesional de carreras pedagógicas en formación inicial. De tal manera, sirve de orientación al profesional para la expresión de la competencia en la práctica.

El subsistema expresión de la competencia profesional es la exteriorización en la práctica de la competencia. Este subsistema está dado en la práctica laboral investigativa, marcado por la realidad natural y social en que transcurre la transformación en la formación de la competencia profesional a partir de su desempeño

profesional. Durante el proceso, el profesional en formación inicial ha de demostrar flexibilidad, iniciativa e independencia de forma gradual.

El subsistema valoración de la competencia profesional es la reflexión individual y colectiva de lo aprendido, proyectado y puesto en práctica. Aunque la retroalimentación está presente durante todo el proceso, este subsistema aporta un momento donde se valora lo realizado desde la visión vivencial individual y desde la perspectiva grupal para lograr una crítica constructiva que se traduzca en mejores formas de conocer, hacer, ser y convivir, de acuerdo con la demanda contextual.

Es pertinente que el sujeto relacione cuáles son los conocimientos, habilidades, cualidades o rasgos en general que necesita fortalecer para lograr los objetivos profesionales que se plantea. Así, es necesario que dirija sus criterios valorativos desde lo ocurrido durante la actividad práctica de manera consciente y personal, desde su implicación en ella.

La formación de la competencia en el profesional de carreras pedagógicas en formación inicial tiene los rasgos característicos siguientes:

- Es un proceso concreto: forma específica para contribuir a que los sujetos dirijan su proceso de cambio de manera efectiva. Así se da en situaciones específicas, bajo condiciones particulares donde se gesta la actividad profesional.
- Integrador: está determinada por elementos cognitivos y afectivos, donde intervienen normas y formas motivacionales y comportamentales en correspondencia con las exigencias del contexto y los sujetos participantes.
- De naturaleza compleja: esta se manifiesta en la relación entre los elementos estructurales orientados hacia la regulación del comportamiento de acuerdo con las demandas de la actividad, en la relación de ayuda entre profesionales en un momento histórico concreto mediado por sus vivencias y experiencias adquiridas, lo que media en las interacciones entre los participantes.
- Es transformador: dado en la regulación de los sujetos hacia el objetivo de la actividad donde se transforman elementos internos y externos en los participantes. Hacia lo interno el profesional en formación inicial transforma conocimientos, habilidades, valores, intereses, sentimientos y actitudes y hacia lo externo aspectos funcionales que permiten el accionar eficiente.

### **Niveles de formación de las competencias profesionales en los profesionales de carreras pedagógicas en formación inicial**

La formación de la competencia profesional tiene cuatro momentos (**Fig. 3**), niveles en línea ascendente que indican estadios alcanzados en la consecución de acciones para lograr el objetivo en la formación de la competencia. Se plantea en la relación que se establece entre la formación y el desempeño profesional, entre el nexo manifiesto de la teoría con la práctica.

- **Primer nivel:** nivel de familiarización con la competencia profesional. El profesional en formación inicial se muestra observador en la práctica profesional. En este nivel, el sujeto pasa del desconocimiento sobre la competencia profesional a la asunción de nuevos criterios sobre la misma. Se alcanza fundamentalmente durante el primer año académico, sin limitar los estadios superiores que pueden lograr en este.
  - Menos favorable: participa pasivamente durante y después de la observación de la actividad.
  - Favorable: participa activamente, elabora interrogantes, muestra interés en la actividad, realiza comparaciones y generalizaciones desde sus vivencias.
- **Segundo nivel:** nivel reproductivo-aplicativo-dependiente. En este nivel el profesional en formación inicial pasa de la familiarización con el objeto de la profesión a la ejecución de lo que sabe, con la orientación y el control de los agentes formativos. Conduce al acercamiento de la teoría a la práctica. Favorece la solución de contradicciones y genera otras con la aplicación de lo que sabe. Se alcanza fundamentalmente durante el segundo y tercer año de la carrera.

- Menos favorable: ejecuta lo orientado con ayuda continua de los agentes formativos.
- Favorable: ejecuta lo orientado coherentemente con las condiciones prácticas.
- **Tercer nivel:** nivel reproductivo-aplicativo-independiente. Este nivel marca un estadio superior de la dependencia. El profesional de carreras pedagógicas en formación inicial aplica lo que sabe de manera independiente. Autorregula su comportamiento de manera efectiva, de acuerdo con los objetivos propuestos. Se logra durante el tercer y cuarto año académico.
  - Menos favorable: en ocasiones demuestra inseguridad en la actividad práctica.
  - Favorable: Muestra una conducta propicia para lograr los objetivos de manera independiente.
- **Cuarto nivel:** nivel Consciente-volitivo en la competencia profesional. El profesional en formación inicial demuestra rigor teórico metodológico en la competencia, los cuales reflejan la realidad en la selección de lo esencial. La adopción de una posición positiva ante la actividad, de manera significativa, reflexiva, crítica y autocrítica. Logra la autorregulación comportamental profesional y la autonomía. Se logra regularmente durante el cuarto año y se desarrolla durante la vida profesional.
  - Menos favorable: El profesional en formación inicial toma decisiones con autonomía, no siempre por iniciativa propia.
  - Favorable: El profesional en formación inicial toma decisiones con autonomía, por iniciativa propia.



**Fig. 3.** Niveles en la formación de la competencia profesional pedagógica

**Fuente:** Elaborado por Guerra Borrego, Varona Moreno y Mulet González

## Consideraciones finales

La formación de la competencia en el profesional de carreras pedagógicas en formación inicial ha de gestarse en espacios donde sea sujeto activo, generador y constructor de su subjetividad a partir de las relaciones sociales y sus producciones culturales. Hay que hacer notar que la subjetividad es mediadora de los significados para este sujeto de los recursos adquiridos que permiten la competencia profesional.

La competencia profesional proporciona nuevas y diversas formas de pensar y actuar en la formación inicial del profesional de carreras pedagógicas. Así mismo, realza su valor en un proceso regulado de manera consciente que permite la reflexión desde las vivencias en un contexto socio históricamente determinado.

Desde la concepción tratada sobre la formación de competencias profesionales en carreras pedagógicas como proceso de construcción gradual, se determina que el profesional al terminar su formación inicial, continúa su ascenso a niveles superiores en el desempeño profesional. Alcanza mayor nivel de regulación consciente volitivo a través de elevada flexibilidad para reorganizar su actividad profesional. La formación de la competencia profesional no termina en la formación inicial, sino que continúa caminos de ascenso.®

---

**Yunier Guerra Borrego.** Licenciado en Pedagogía-Psicología. Máster en Ciencias de la Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación. Profesor de Didáctica General, Pedagogía, Dirección Educacional y Metodología de la Investigación Educacional en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría). Miembro del Proyecto: Orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Miembro de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE). Se desempeñó como Profesor Principal de Año Académico (PPAA), Vicepresidente de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en Las Tunas. Ha recibido varios premios provinciales de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), al resultado de la investigación científica, en los años 2018, 2019 y 2020. Actualmente investiga la formación de la competencia asesoría psicopedagógica en el profesional de Pedagogía-Psicología en formación inicial.

**Lázara María Varona Moreno.** Licenciada en Educación, especialidad Psicopedagogía. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora del Departamento de Pedagogía-Psicología en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutora de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Miembro del proyecto de investigación: orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Miembro de la Sociedad de Psicólogos de Cuba.

**Manuel Antonio Mulet González.** Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del Departamento de Pedagogía-Psicología en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Tutor de tesis de pregrado (Licenciatura) y posgrado (Maestría y Doctorado). Miembro del proyecto de investigación: orientación y asesoría psicopedagógica en contextos educativos, laborales, sociales y clínicos para el desarrollo socioeducativo cubano. Miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC). Miembro de la Sociedad de Psicólogos de Cuba.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. & Fernández, S. (2015). *Didáctica, teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación (original publicado en versión digital 2002).
- Almarales, M. (2019). *La orientación educativa a estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología en el proceso de formación de la habilidad argumentar* [tesis de doctorado, Universidad de Holguín, Cuba no publicada].
- Castellanos, B. (2003). *La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa en el profesional de la educación* [curso 20]. Congreso Internacional, Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.
- Cejas, E. & Pérez, J. (2016). Un concepto muy controvertido: competencias laborales. Universidad de Valencia, España. <http://www.uv.es/~selva/gestion/articulos/controcomplab.htm>

- Colunga, S., García, J. & Blanco, C. J. (2006). Reflexiones acerca de la noción de la competencia. <https://www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias>
- Corral, R. (2020, 10-12 de febrero). *Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una necesidad* [ponencia]. 12 Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2020, La Habana, Cuba.
- Durand, M. (2020). Correlación entre los recursos personales con el involucramiento laboral [tesis de licenciatura, PUCP, Lima, Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/17250>
- Fernández, L. (2006). *Personalidad y relaciones de pareja*. Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Fonticiella, E. L. (2017). *El desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Marxismo Leninismo e Historia* [tesis doctoral, Universidad de Las Tunas, Cuba, no publicada]
- Forgas, J. A. (2005). *Una metodología para el diseño curricular basado en competencias profesionales* [curso 52]. Pedagogía 2005, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Fuentes, H. (2008). *La Formación de los profesionales en la contemporaneidad. Concepción científica holística configuracional en la Educación Superior*.
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista Educación*, XXI(8), 175-187.
- Guerra, Y., Varona, L. M. & Mulet, M. A. (2021). Competencia de asesoría educativa: formación impostergable en el estudiante de Pedagogía-Psicología. *Revista Didascalía*, 12(6), 90-99. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía>
- Hermida, N. A. & López, M. M. (2016). El proceso de formación inicial: particularidades de los períodos de práctica en las escuelas cubanas. *Revista Conrado [seriada en línea]*, 12 (54). 137-143. <http://conrado.ucf.edu.cu/>
- Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Cuba, Editorial Félix Varela.
- Lenin Uliánov, V.I. (1964). *Cuadernos filosóficos:Obras Completas. Tomo XXXVIII*. La Habana, Cuba: Editorial Política.
- Mafrán, Y. (2019). *La formación de la competencia orientadora en estudiantes de carreras pedagógicas* [tesis de doctorado, universidad de oriente, Santiago de Cuba no publicada].
- Mas, P. R. (2008). *La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa en el transcurso de la formación inicial del personal docente en las condiciones de la universalización* [tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas, Cuba no publicada].
- Medrano, L. A., Ortiz, A., Flores-Kanter, P. E., Domínguez-Lara, S. & Gibelli, S. (2018). Medición de recursos personales socio-cognitivos en organizaciones: análisis psicométrico en trabajadores argentinos. *Revista Evaluar*, 18(2), 1-16. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Ministerio de Educación Superior (2020). *Premisas fundamentales para el diseño de los planes de estudio "E"*. La Habana, Cuba. <http://www.mes.gob.cu/es/planes-de.estudio>
- Ospina, M., Betancourt, S. & Martínez, M. A. (2018). Recursos personales y redes de apoyo en el tránsito del joven a la universidad. *Hojas y Hablas*, (15), 100-115. DOI:10.29151/hojasyhablas.15a6
- Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial* [tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba no publicada].
- Paz, I. M. & Gámez, E. (2017). *Reflexiones y aportaciones en torno a la formación como categoría pedagógica* [ponencia]. II Convención Internacional de Ciencias Sociales y Ambientales, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

- Pestana, Y. & Martínez, L. E. (2020, 10-13 de febrero). *La investigación a ciclo completo en los estudios histórico-educativos. Impactos en la formación académica* [ponencia]. 12 Congreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2020. Cuba.
- Solís, S., Pupo, Y., Rodríguez, A., Hernández, V. S., Olivares, G. & López, A. (2019). Competencias y desempeño profesional desde la educación médica. *Revista cubana de la salud*, 10(1), 70-79. <https://www.revtecnología.sld.cu>
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Doi:10.5944/educXX1.12176
- Zaitseva, N. A., Larionova, A. A., Fadeev, A. S., Filatov, V. V., Zhenzhebir, V. N., & Pshava, T. S. (2017). Development of a strategic model for the formation of professional competencies of university students. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 12(7), 1541.

# Reconceptualización educativa de la danza en la carrera educación artística, desde un modelo pedagógico

Investigación  
arbitrada

*Educational reconceptualization of dance in the artistic education career, from a pedagogical model*

**Maybel Martínez Batista<sup>1</sup>**

[maybelmb@ult.edu.cu](mailto:maybelmb@ult.edu.cu)

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

<http://orcid.org/0000-0002-3487-3569>

Teléfono: +5353497943

**Aleyda Best Riverol<sup>1</sup>**

[aleidabr@ult.edu.cu](mailto:aleidabr@ult.edu.cu)

<http://orcid.org/0000-0003-0666-6236>

Teléfono: +5358064183

**Ernesto Rafael Triguero Tamayo<sup>2</sup>**

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

<http://orcid.org/0000-0002-2736-5400>

Teléfono: +5351093002



<sup>1</sup>Departamento de Arte

<sup>2</sup>Departamento de Gestión Sociocultural para el Desarrollo

Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas

Universidad de Las Tunas

Provincia Las Tunas, Cuba

Recepción/Received: 12/12/2022

Arbitraje/Sent to peers: 13/12/2022

Aprobación/Approved: 14/01/2023

Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

En el desarrollo de la investigación, se abordan manifestaciones presentadas en la teoría para la educación danzaria en la carrera Educación Artística. Para solucionar la problemática, se argumenta un modelo pedagógico, que permite establecer relaciones formales entre los contenidos de danza, sus elementos estéticos y los contextos socioculturales y formativos. Se emplean métodos y procedimientos como la modelación, observación participante, sistémico estructural funcional, experiencia pedagógica vivencial, entrevista y encuestas a estudiantes y profesores, que admiten estudiar la problemática y cumplir el objetivo previsto. La modelación y desarrollo de la educación danzaria, conduce a la apropiación de una cultura danzaria, a partir del posicionamiento teórico alcanzado, la sensibilización por la danza y una pertinencia pedagógica, para ejercer su labor.

**Palabras claves:** educación danzaria; modelo pedagógico, profesional de la Educación Artística

## Abstract

In the development of the research, manifestations presented in the theory for dance education in the Artistic Education career are addressed. To solve the problem, a pedagogical is argued, which allows establishing formal relationships between dance content, its aesthetic elements and the sociocultural and formative contexts. Methods and procedures such as modeling, participant observation, functional structural systemic, experiential pedagogical experience, interviews and surveys of students and teachers are used, which allow studying the problem and meeting the intended objective. The modeling and development of a dance education leads to the appropriation of a dance culture, based on the theoretical positioning reached, awareness of dance and pedagogical relevance, to carry out their work.

**Key words:** dance education; pedagogical model, professional of Artistic Education

Author's translation.

## Introducción

---

**E**l desarrollo de las artes, ocupa un lugar importante en el contexto actual de la sociedad cubana. Educar desde ellas, es un reto al cual están llamadas las instituciones educativas y culturales a partir de sus potencialidades y el relevante papel que ocupan sus manifestaciones en la formación integral de la personalidad. Al propiciar los más altos y genuinos valores éticos y estéticos presentes en la cultura artística.

La danza está concebida como “un poderoso recurso de aprendizaje en la historia de la humanidad, que nace indisolublemente ligada a la evolución del ser humano, como expresión de sus creencias, espiritualidad, costumbres y actividades” Ibarra, (2019). Para su educación es necesario entender que, “no solo es coreografía rítmica, es la aplicación de conceptos, que implica un proceso creativo para producir arte a través del movimiento, persiguiendo objetivos diversos, desde el goce personal hasta el encuentro con la historicidad y la cosmovisión” Escobar (2003). Por ello, se debe asumir como dimensión esencial en la formación del profesional de la Educación Artística.

En Licenciatura en Educación Artística, el modelo del profesional declara, que para el cumplimiento de sus funciones, el estudiante durante su formación debe desarrollar un sistema de habilidades profesionales pedagógicas, para la dirección de su proceso de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una secuencia de acciones que sistematizadas, permiten la instrumentación eficiente del modo de actuación profesional en los diferentes contextos educativos. (MES, 2016)

A partir de lo anterior, la necesidad de formar un profesional capaz de fomentar y gestionar espacios educativos, donde el estudio de la danza sea sinónimo de expresión y percepción estética, que a la vez, promueva la formación de valores y actitudes hacia la manifestación, y permita un acercamiento integral a sus expresiones artísticas modernas, tradicionales y contemporáneas, desde una perspectiva crítica y afectiva.

La educación danzaria, como acto de formación hacia la danza en la carrera, incluye muchos factores que van desde el dominio teórico conceptual de elementos educativos, técnicos, físicos y estéticos; hasta formas de enseñanza-aprendizaje desarrolladores y motivacionales, que permitirán la apropiación de una cultura danzaria, como resultado de una formación integral, que acentúa los conocimientos, las habilidades y los valores, así como una sensibilidad artística y un modo de actuación profesional acordes a un educador artístico.

Es por ello que cuando se trabaja la danza en la carrera, no podemos desconocer la estrecha relación arte-educación, ambas son esenciales en la dinámica social del individuo, al aportarles valores vinculados al sentido conceptual de la vida y una concepción estética de la creación artística. Al considerar las singularidades de cada una, podemos utilizarla como potencial para transformar la interpretación de la danza en información, (Tourinián, 2018) la información en conocimiento sensorial y el conocimiento en educación. Lo que resignificará la mirada dada a la danza dentro de la educación artística, pues esta es, sustantivamente educación; al aportar valores vinculados al sentido propio de la personalidad (p.1).

Desde la perspectiva de la educación danzaria, el estudiante en la carrera, obtiene un desempeño profesional que afianza la formación de valores de forma más plena, al dotarlos de cualidades de alto significado humano y artístico, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad. Y lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida (Horruitiner, 2012, p 4).

Lo señalado reclama una formación que propicie al futuro profesional de la Educación Artística el desarrollo de una educación danzaría que, a partir de los conocimientos y las habilidades, se fomenten valores que respondan a que enseñe, por qué, cómo, cuándo, dónde, desde la aplicación de los conceptos implícitos en los contenidos de danza y que son necesarios para elevar su visión artística integral. De manera que, favorezcan la

formación de cualidades, actitudes y sentimientos para alcanzar una sensibilidad danzaria desde su valoración y comprensión estética.

A nivel nacional e internacional se articula la danza desde procesos, educativos, artísticos, físicos y de salud, por las potencialidades que tiene para aportar cualidades en los implicados en los procesos danzarios. Resaltan los estudios de, Díaz (2020) acerca de la danza como elemento identitario; Bozo (2017) la utiliza como estrategia educativa para la toma de decisiones vocacionales; Vasco (2015) ve la danza desde un enfoque pedagógico; Flegley (2010) destaca el impacto de la danza en el aprendizaje de los estudiantes: dentro del aula y en el plan de estudios; Álvarez (2010) lleva la danza a debate desde apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela; Moffett, (2010) realiza una indagación desde un pensamiento crítico en la educación en danza.

Las investigaciones referidas, se consideran referencias necesarias, pues trabajan la danza desde sus potencialidades en los diferentes espacios, y enfatizan en lo significativo de alcanzar una reconceptualización que ayude a entender y profundizar desde sus elementos conceptuales, artísticos y estéticos, los valores educativos de la manifestación, para el logro de una educación en danza.

Sin embargo, el estudio realizado manifiesta, que estas investigaciones no dan una argumentación teórica-metodológica para el desarrollo de la educación danzaria en el proceso formativo del profesional de la Educación Artística. Donde se promueva un aprendizaje desarrollador, a través de una adecuada orientación educativa de los contenidos danza, que transite por la vivencia, la expresión valorativa y creadora, el análisis y la reflexión, que deben tener estos profesionales durante su formación. Lo que justifica el planteamiento del objetivo previsto, que se dirige a la argumentación teórica de un modelo pedagógico para la educación danzaria, en la formación inicial del profesional de Educación Artística, que favorezca las potencialidades intelectuales desde la formación de actitudes y valores culturales, artísticos y estéticos.

## **Premisas que sustentan el modelo pedagógico de educación danzaria en la formación del profesional de la Educación Artística**

La indagación de los fundamentos teóricos, la sistematización de las categorías pedagógicas, los elementos de la educación artística y estética y los rasgos educativos de la danza en la formación inicial del profesional de la Educación Artística; permitieron modelar la educación danzaria desde premisas básicas. Su determinación favorece la integración sistémica y funcional de los subsistemas y componentes, al manifestar sus relaciones y facilitar la comprensión de la teoría enunciada en la investigación. Ellas son:

1. Los contenidos de danza, como cultura a apropiarse y como proceso de interacción entre el estudiante y el medio de formación, obtienen un carácter transversalizador. Este enfoque influirá en la concepción de tareas educativas que los estudiantes realizan, para promover una actitud valorativa hacia el propio conocimiento.

En el proceso de formación de la danza en la carrera Educación Artística, se debe promover que los estudiantes se apropien de los contenidos socialmente útiles para su labor, serán el basamento para dominar la teoría de la danza, que se sensibilicen con ella y obtengan una pertinencia pedagógica, pues desde los contenidos se expresan los conocimientos, las habilidades, los valores y las valoraciones configuradas a partir de la articulación de los procesos de instrucción y educación. Serán los propósitos y aspiraciones que durante el proceso de educación danzaria se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante.

2. La estética como proceso educativo, que permite entender y estudiar la esencia de la danza desde su expresión artística, para transformar la conciencia de los estudiantes, desarrollar juicios críticos y causar sensaciones y emociones ante el hecho danzario.

Al hacer prevalecer la dimensión estética desde el sentido educativo y artístico, el estudiante logra relacionarse afectiva y sensiblemente con las danza, alcanzando altos niveles de conocimiento y satisfacción espiritual, para internalizar gradualmente los elementos educativos que distinguen la manifestación, al

otorgarle mayor disposición para comprender y apreciar el hecho danzario, teniendo en cuenta sus gustos, necesidades y la significación que puede tener a la hora de observarla y valorarla.

3. Los contextos socioculturales, permiten reconocer la multiplicidad de factores significativos que presenta el hecho danzario; al propiciar una correcta comprensión de la obra, y darle sentido a lo aprehendido, en términos de saber conocer acerca de la danza, y saber hacer con lo aprendido de ella.

En estos contextos se sitúa la valoración, la reflexión y la práctica de la danza, al alcance de la experiencia inmediata de los estudiantes, como mediación entre lo que conocen, lo que observan, y lo que sienten. Permite el aprendizaje y la participación en experiencias reales y prácticas, donde puedan recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar, y crear, para lograr su fin que es la apreciación, valoración y disfrute del hecho danzario. Ello constituye un mecanismo que permite el dominio progresivo de los contenidos de danza y el análisis de sus particularidades, al promover la apropiación de los conocimientos elementales, tanto conceptuales como prácticos. Que garantizan planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su actividad profesional, enmarcándolo en su propia educación danzaria y su compromiso artístico-pedagógico.

La determinación de estas premisas permite modelar la educación danzaria en la formación del profesional de la Educación Artística, desde una construcción teórico-formal, que ajusta la realidad pedagógica en la carrera, a resaltar y aprovechar las peculiaridades educativas de la danza. A partir de un proceso desarrollador de instrucción y educación, que promueve lo cognitivo-instrumental, a la par de lo afectivo-motivacional, para complementar la realidad práctica formativa.

### **Modelo pedagógico para el desarrollo de la educación danzaria en la formación inicial del profesional de Educación Artística**

Varios autores, se han dedicado a la conceptualización del modelo como estrategia pedagógica para organizar los elementos del proceso educativo, y lograr los propósitos formativos. Entre los que sobresalen Valle (2011); Sierra (2008); De Armas (2011); Valledor, Martínez, Ceballo y Blanco (2015); que lo reconocen, como la representación de aquellos elementos esenciales del proceso para la formación del hombre, que se caracteriza por ser conscientemente dirigido y organizado, y parte de aquellos conocimientos tácitos de la teoría del objeto, que permiten generar el nuevo conocimiento.

Desde esta perspectiva, se asume la concepción de (Valle, y De Armas, 2011, p 80), que plantean que un modelo es: “una abstracción de aquellas características esenciales del objeto que se investiga, que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad”, y señala que, de acuerdo con la naturaleza del objeto a que responden, en la literatura pedagógica actual se clasifican en: educativos, pedagógicos y didácticos.

En la investigación, es importante distinguir las características del modelo pedagógico, que Sierra, R. (2018), lo analiza cómo: “(...) una construcción teórico-formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica a diferentes niveles y responde a una realidad histórico-concreta”. Para entender estas formulaciones es necesario asumir estos postulados, pues declaran al modelo pedagógico como una vía para integrar los elementos esenciales en la formación inicial del profesional de la Educación Artística.

Con este propósito, el modelo pedagógico que se formula, dentro de lo novedoso y singular, permite establecer relaciones formales entre los contenidos de danza, sus elementos estéticos y la manera en que influyen los diferentes contextos formativos y socioculturales, para el desarrollo de la educación danzaria. Aprovechando todos estos elementos esenciales, para articular desde el proceso de formación, una educación danzaria que transversalice y dinamice la realidad pedagógica en la carrera, desde lo académico, lo investigativo, lo laboral y lo extensionista, donde se vislumbre la esencialidad educativa de la manifestación. Lo que favorece la formación artístico-pedagógica integral de los estudiantes, al incidir de manera efectiva en su educación.

Al analizar en forma de sistema el proceso de educación danzaria, en la formación inicial del profesional de la Educación Artística, este funciona como sistema más general y a su vez; está compuesto por tres subsistemas interrelacionados que responden a la: relación teoría-práctica, formación estética de la danza y contexto dinámico formativo. Entre los subsistemas se establecen relaciones de coordinación y subordinación, de manera que al integrarse coherentemente uno con el otro, inciden de manera directa en el proceso de educación danzaria.

### **Subsistema relación teoría-práctica**

En el subsistema relación teoría-práctica, se argumenta la dependencia entre los componentes lenguajes de la danza, expresiones danzaria y adiestramiento danzario. Permite distinguir cuales son los conocimientos, las habilidades y los valores que propiciaran estos contenidos para la educación danzaria. Tiene función cognitiva pues establece el manejo adecuado de marcos teóricos, desde el dominio y la relación de conceptos.

Este subsistema, formula una mirada distinta y un tratamiento diferente a cada uno de los contenidos de danza, a partir de procesos de aprendizajes que destaquen sus potencialidades educativas. Para lograr transformar en estudiantes y docente su percepción de la danza y que garantice la formación de valores culturales. De manera que, al apropiarse de sus conceptos, construyan un marco de referencia en donde cada elemento individual tiene relación con los otros. Esta analogía, aprobará durante la observación en la práctica, un conjunto de hipótesis que validarán la teoría que dominan.

En la riqueza de la praxis valorativa de la danza, se evidenciará la funcionalidad de cada contenido danzario para el análisis de elementos que constituyen el sustrato de la manifestación, desde aspectos conceptuales que se llevan a la práctica como: la construcción de la fisicalidad, técnicas de baile, lenguajes expresivos, performatividad, temáticas de narración, consideraciones referenciales, diseño escénico, tratamientos musicales e incorporaciones de nuevos medios digitales y audiovisuales a los campos constructivos del espectáculo danzario.

En el primer componente, los lenguajes de la danza, se abordan los medios expresivos y su función en la obra danzaria, admite comprender y descifrar el mensaje implícito, desde el dominio y el análisis de sus conceptos y elementos, técnicos, físicos y estéticos. Para el manejo de la teoría de la danza, es importante, que conozcan la esencialidad de sus elementos, desde la pluralidad de enfoques y consideraciones que han configurado este arte a través de su historia, los estilos y discursos contemporáneos que enriquecen su desarrollo educativo y artístico. Estos elementos, y sus argumentos, se articulan con los medios expresivos, esbozando el reconocimiento de las concepciones artísticas, al permitir reflexionar acerca de cuáles son los aspectos educativos que se distinguen en esta manifestación, para complementar su percepción teórica y crítica.

El componente expresiones danzarias, eleva el desempeño artístico-pedagógico y cultural de los estudiantes, al establecer un vínculo directo con cada una de las expresiones de la danza y propiciar una interrelación entre los aspectos cognitivos y los afectivos, provocando sentimientos hacia la manifestación, desde los mensajes implícitos en la expresión corporal de los diferentes géneros danzarios, y lo que transmiten cada uno, como forma de expresión para la comunicación artística. El conocimiento de las expresiones danzarias permite al estudiante, comprender mejor el hecho danzario, educarse y cultivarse en cuanto a sus manifestaciones, aprender a compartir en los contextos en que se desarrolla, de manera participativa, protagónica y responsable, expresando sus saberes y actitudes, que reafirmaran sus valores culturales, artísticos y estéticos.

En el tercer componente, los adiestramientos danzario, se promueven las atribuciones de los estudiantes en cuanto a la creación. En este caso, la práctica danzaria, se considera como un medio y no como un fin en sí mismo, pues se pone al servicio de la expresión, para descubrir la manera en que reflejaban cada concepto incorporado, desde su propia interpretación.

Es importante explicar, que no se pretende que esta práctica o adiestramiento danzario, comprometa al estudiante con una formación técnico artístico. Si no, a que descubra los significados que posee la expresión corporal, como una de las formas básicas para la comunicación humana. En este componente se concreta la

relación teoría-práctica en el proceso de educación danzaria, pues los estudiantes, al hacer uso de sus conocimientos teóricos y destrezas prácticas, descubren, como al tener un dominio de las más elementales e imprescindibles herramientas para la apreciación, comunicación, ejecución y disfrute de una propuesta escénica coreográfica, encuentran el significado al estudio de la danza desde todas sus aristas, en su formación como profesional de la Educación Artística.

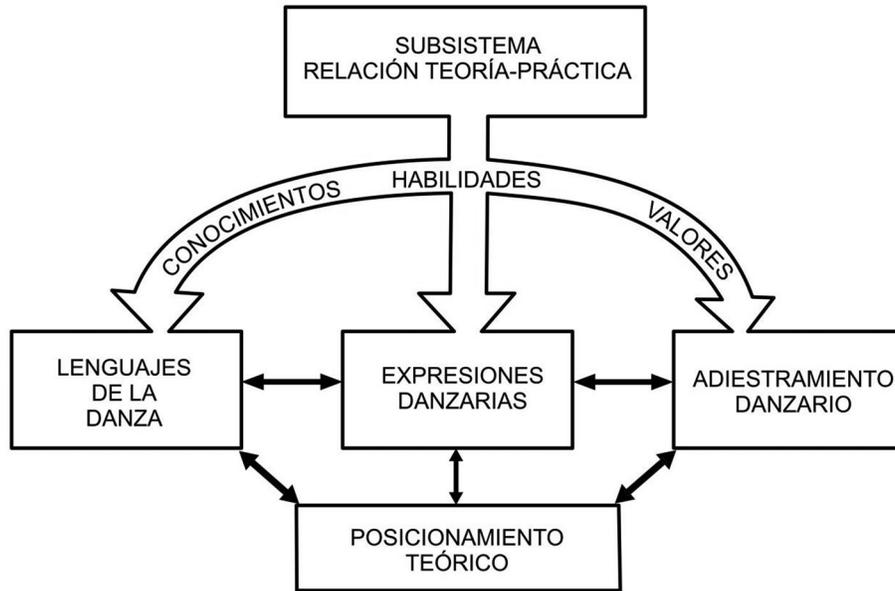


Fig. 1. Representación del subsistema relación teoría práctica

Fuente: Elaborado por Maybel Martínez, Aleida Best y Ernesto Triguero (2022)

Este subsistema, tiene como objetivo superar el carácter fragmentado de las disciplinas y asignaturas mediante las relaciones entre sus tres componentes, pues las disciplinas y sus programas, se convierten en la vía fundamental en el proceso de educación danzaria, al tener en cuenta, las relaciones mutuas que se establecen entre los diferentes componentes que a su vez son contenidos definidos en la formación del profesional de la Educación Artística, para lograr el despliegue de un correcto modo de actuación profesional.

La coordinación que se establece entre los lenguajes, las expresiones y los adiestramientos danzarios, fortalecerán un sistema de relaciones teórico-prácticas que permitirán al estudiante adoptar un posicionamiento teórico como cualidad resultante del subsistema. El posicionamiento teórico, les otorgó la capacidad para asumir una posición transformadora y crítico-reflexiva, desde el reconocimiento de sus propias capacidades para considerar objetivamente sus emociones y gustos estéticos, al poder analizar, calificar, distinguir e identificar lo sublime y lo ridículo de un hecho danzario.

Un posicionamiento teórico, requiere de una formación que permita que los estudiantes se sensibilicen con la manifestación a través de lo que ya conocen, pero que necesitan determinar desde el orden de los significados, como mediación entre lo que observo, lo que conozco y lo que siento, para poder valorar el grado de transcendencia cultural y educativo de la danza, y contribuir, a desarrollar sus funciones práctico-sociales.

### Subsistema formación estética de la danza

El subsistema mantiene relaciones de coordinación y subordinación con el subsistema anterior, pues se orientará a la generalización de los contenidos, y su articulación con elementos estéticos manifiestos en los contenidos de danza, como centro para la formación del profesional de la Educación Artística en la carrera. Lo que

sirve de medio para elevar su autoperfeccionamiento pedagógica, al conjugar lo conceptual, procedimental y actitudinal a nivel de universidad, carrera, año académico y disciplina, y otros contextos formativos y socio-culturales.

La modelación de sus componentes permite introducir al estudiante en una dinámica expresiva de ideas y sentimientos a un proceso de socialización e individualización, de los conocimientos adquiridos, en su práctica estudiantil desde su formación artístico-pedagógica. Esta singularidad, se inscribe en una transformación, que favorece la formación de un sujeto capaz de comunicar, disfrutar y compartir sus conocimientos y punto de vista sobre la danza.

El subsistema, tiene una función formativa cultural, está orientado a que el estudiante logre una percepción valorativa y sensitiva con el hecho danzario, desde su comprensión estética y artística, al relacionarse con las problemáticas danzaria desde lo académico, que las identifique, busque causas, proponga alternativas de solución, desde una ejercitación de la labor científico-investigativa, que le otorgue mayor disposición de discernir y apreciar no solo el hecho artístico sino también el mundo que le rodea con mejores criterios; además de insertarse de manera protagónica en los procesos de creación, gestión, promoción y transformación sociocultural y artística desde lo extensionista, para lograr una correcta práctica y labor profesional, mediado por una educación para la vida.

El primer componente la significación artística, definió la atribución, el sentido y la significación que obtuvo el estudiante hacia las expresiones danzarias. Al establecer un vínculo con la danza, desde los conocimientos que posee, para comprender, interpretar y comunicar el contenido y la idea que se quiere representar en cada obra. Lo que se proyecta, es que el estudiante capté la información relacionada con la obra, teniendo en cuenta el contenido que reciben y la significación que este tiene para su proceso de educación danzaria.

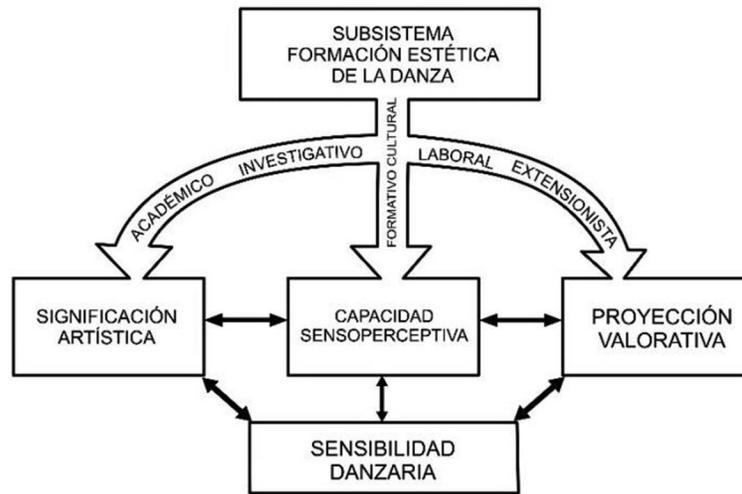
Este componente se relaciona, además, con lo que el estudiante observa en un movimiento, un ensayo, una coreografía, un espectáculo, al encontrarle el sentido desde los conocimientos previamente obtenidos y las habilidades para reconocer las particularidades de los elementos técnicos físicos y estéticos, que van inmersos en el hecho danzario.

Estos enunciados de carácter significativo, que va revelando desde lo conceptual, los elementos estéticos de la danza, favorecen habilidades sensorperceptivas, y le otorgan la capacidad de percibir sensorialmente factores emocionales, que son parte del mensaje que se quieren transmitir en la obra.

El componente capacidad sensorperceptiva le concedió mayor disposición de comprender y apreciar el hecho danzario, teniendo en cuenta sus gustos, necesidades y la significación que alcanza a la hora de observarla y escucharla. Es un componente primordial, por el papel que juega la sensación y la percepción en la apropiación del conocimiento artístico y la formación estética de la danza. Donde las experiencias y las vivencias jugaron un papel trascendental para el desarrollo de la educación danzaria, teniendo en cuenta la manera como se proyecta la danza y el protagonismo del estudiante desde cada uno de los procesos sustantivo y los contextos socioculturales y formativos. Por medio de la sensorpercepción el estudiante se forma una idea coherente y reveladora de sus conocimientos e internalizan la danza como recurso, educativo, sensitivo y expresivo.

Este dominio sobre sus sentimientos y emociones, propician la valoración adecuada del hecho danzario, como elemento esencial en el proceso. El componente proyección valorativa establece una serie de argumentaciones razonadas, para poder apreciar y comunicar los contenidos danzarios. Teniendo en cuenta que la valoración de la obra de arte constituye el momento culminante para el verdadero disfrute artístico. El componente en este subsistema, asegura además la apropiación del modo de actuación de los estudiantes para cumplir con su objeto de trabajo, pues se enriquece con su experimentación al colectivizar y socializar los contenidos de danza, y expresar el carácter integrador de los conocimientos y habilidades pedagógicas generales y específicas para impartir la educación artística.

Por tanto, tuvo una incidencia determinante para su educación danzaria, pues el estudiante comprendió la significación del proceso y su funcionalidad en su formación artística-pedagógica.



**Fig. 2.** Representación del subsistema formación estética de la danza

**Fuente:** Elaborado por Maybel Martínez, Aleida Best y Ernesto Triguero (2022)

El subsistema, prepara al educador artístico para el desempeño de la profesión desde su enriquecimiento espiritual, al propiciar una sensibilidad danzaría como cualidad resultante, que lo dispone a responder a las exigencias del contexto pedagógico y social en que se desarrolla. Esta cualidad lo distingue como educador por el arte, por la naturaleza humana de su profesión de transformar sentimientos y actitudes, formar valores culturales y morales, y desarrollar un gusto estético.

La sensibilidad danzaría va más allá de un simple análisis y observación de una obra, es un proceso que tiene que ver con la contemplación, el disfrute, el pensar; que permite la interpretación y socialización de la información recibida del hecho danzario desde la expresión simbólica de sus movimientos. Establece el acceso a valores de la danza y el estímulo a la creación artística; es un nivel de sentimiento cultivado, que se compromete con la propia vida, desde la influencia transformadora que tiene la danza con su riqueza y multiplicidad de elementos educativos, artísticos y estéticos.

La argumentación de estas relaciones teórico-prácticas y su formación estética, implicó que los estudiantes comprendan la realidad artística de la manifestación, expongan y comprueben sus puntos de vista, criterios y valoraciones, en los diferentes contextos socioculturales y formativos, contribuyendo con un proceso de educación más dinámico y motivacional; desde vivencias reales y prácticas que favorecieron en gran medida su desarrollo intelectual.

La sensibilidad danzaría, afianza la socialización y el intercambio del estudiante de cada conocimiento en los diferentes contextos socioculturales y formativos. Pues tendrán la capacidad de pensar, sentir y actuar en función de sus consideraciones y de la percepción y los estímulos que provoca el hecho danzario como experiencia subjetiva. Lo que impacta de manera positiva en su educación danzaría.

### **Subsistema contexto dinámico formativo**

En el subsistema se destacan, desde su dinámica, los niveles de contribución de los diferentes contextos formativos y socioculturales a la formación del profesional de la Educación Artística, que permite afianzar el posicionamiento teórico e internalizar su formación estética. Al manifestar desde su función desarrolladora, el vínculo del contexto universitario, con los contextos socioculturales y el contexto laboral.

Permite al profesional de la Educación Artística vivir y comprender los contenidos danzarios desde la conceptualización de los mismos, para formar su opinión y, por consiguiente, desarrollar una posición crítica-reflexiva.

Los componentes del subsistema, se encuentran interrelacionados dialécticamente, y mantienen una dependencia con los componentes de los subsistemas anteriores, al propiciar un nexo entre los estudiantes, los contenidos de danza, sus elementos estéticos y los contextos socioculturales, y favorecer la relación entre universidad-sociedad. Beneficiando las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, como ejes fundamentales de la política gubernamental del país, y como espacios esenciales de interacción, para la educación integral de la población y la formación de valores culturales, artísticos y estéticos.

El subsistema destaca la importancia de la interacción con los diferentes contextos, donde se favorece la formación académica, y la concreción de objetivos y resultados de interés mutuo para la solución de problemas culturales en la sociedad, referidos a educar el gusto estético y ampliar la capacidad artística en las nuevas generaciones, así como desarrollar estrategias de educación estética en las diferentes enseñanzas, para promover y preservar nuestra cultura popular tradicional desde la danza.

El subsistema tiene función desarrolladora, en él se producen acciones que permite la transformación cultural del estudiante, mediante la aplicación de los conocimientos y habilidades a nuevas situaciones que los enseña a pensar creativamente y a trabajar independientemente, al incrementar su madurez pedagógica y artística. En la interacción con estos contextos, comparan sus objetivos formativos con los propósitos curriculares, teniendo en cuenta lo que se pretende conseguir y lo que realmente se logra.

Será en estos contextos, donde el estudiante va a autoevaluar crítica y permanentemente sus conocimientos, pues obtendrá información útil y descriptiva; en el lugar, con la obra, mediante el artista, del merito de la danza y su uso para la formación integral de la personalidad, lo que le va a permitir formular juicios críticos y valorativos. Al interactuar con el medio, percibirá el valor de la danza y transformará su perspectiva y actitud hacia la misma.

El subsistema, expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso formativo del educador artístico, teniendo en cuenta, que el proceder de los estudiantes en la carrera, se revelará mejor, a partir de una comprensión integral del hecho danzario, la situación en que se desarrolla y la interacción directa con su contenido. En el que las habilidades cognitivas serán orientadas desde el manejo de las propias emociones y vivencias obtenidas en los diferentes procesos danzarios, que le ayudaran a aprender y ampliar sus percepciones, desde el descubrimiento de elementos importantes y de valor educativo en la danza, que marcaran su educación danzaria.

El componente contexto universitario, sienta las bases para que el estudiante pueda conocer, interactuar y desenvolverse en el entorno universitario, al asumir de manera progresiva una actitud acorde a su modelo del profesional. Se requiere, propiciar desde la institución, la carrera, la brigada y todo el contexto universitario, valores y actitudes que enriquezcan su educación danzaria. Desde la búsqueda y coherencia entre lo académico y la manera de proyectar la enseñanza y el aprendizaje de la danza desde otros contextos culturales y formativos, como espacios dinámicos, que facilitan una retroalimentación de conocimientos, para una mayor comprensión de la danza, el correcto cumplimiento de los propósitos y objetivos de la profesión y favorecer su educación permanente. Esta dinámica admite educarse en la danza, influir en la transformación cultural de su entorno universitario y facilitar las relaciones de socialización en los diferentes contextos socioculturales.

Este componente, admite que el estudiante internalice gradualmente las características de su proceso formativo, para asumir mayor responsabilidad en su aprendizaje y la apropiación de los contenidos danzarios, estimula a su evolución intelectual, mediante el estudio, análisis e investigación de la danza desde la contextualización de la manifestación en su práctica social. Que conceda educarse en la danza, influir en la transformación cultural de su entorno universitario y facilitar las relaciones de socialización en los diferentes contextos culturales.

El contexto universitario, se concibe, como el espacio donde el estudiante logra mayor autonomía profesional para la aplicación de conocimientos danzarios, por tanto, se debe vincular lo cognitivo-instrumental a la par de lo afectivo-motivacional; crear ambientes artísticos, que alcancen impactos educativos, que impliquen transformaciones en la actitud de los estudiantes ante la danza.

En la medida en que los estudiantes vayan aconteciendo su vida universitaria, van a ir desarrollando conocimientos básicos, habilidades y valores que lo conducen a una mejor formación profesional. Es por ello, que cuando inician con la etapa preprofesional, la dinámica formativa se debe proyectar desde la función social de la carrera, para lograr una conceptualización generalizadora de la educación artística y una correcta sistematización de cada uno de sus componentes.

Es importante, que el estudiante se implique como agente activo en la vida universitaria, que se comprometa con todos los procesos que allí se realizan, para obtener vivencias reales y ser parte protagónica de los procesos de desarrollo danzario. En los diferentes años en la carrera deben incluir sistemáticamente acciones de familiarización con instituciones y comunidades, realizar caracterizaciones del estado que contienen los procesos danzarios, aplicar técnicas de trabajo que enriquecen su formación artística-pedagógica desde el contexto universitario, y que se complementan con otros contextos socioculturales y formativos

En los contextos socioculturales como segundo componente, los estudiantes reconstruyeron sus conocimientos, que implica saber por qué, dónde, cuándo y cómo se maneja cada contenido danzario desde la apreciación la creación, la promoción y el disfrute. Estos contenidos danzarios que se conciben en las instituciones culturales tienen finalidad educativa, por lo que deben desarrollar en los estudiantes la capacidad para la observación, el lenguaje y la expresión, así adquiere un significado superior a la hora de la actuación directa estudiante-contexto, para que descubran en su propio desarrollo artístico la función social de la danza.

Por tanto, al establecer sus conocimientos sobre la riqueza artística, educativa y estética de la danza, va a permitir un mejor proceder artístico-pedagógico, lo que facilita la concientización del modo de actuación profesional, mediante una pertinencia, para la ejercitación y aprehensión de los procesos de creación, promoción, apreciación, comunicación y desarrollo de la danza.

En la interacción con estos contextos, se organizan encuentros con personalidades y agrupaciones de la danza en la provincia y en sus municipios, para orientar desde las vivencias obtenidas, investigaciones a personalidades y agrupaciones danzarias. En la medida que transcurra por cada año, se debe profundizar en los aspectos a indagar, para que vayan integrando conocimientos y una mejor valoración de la manifestación. Lo que va a permitir que el estudiante desarrolle su intelecto, desde una dinámica actividad formativa, que enriquezca su acervo cultural y singularice su educación danzaria.

Al promover estos procesos, lo que se espera, es que reflexionen y analicen los significados que poseen la obra danzaria como hecho artístico y cultural, para que sean capaces de argumentar sus opiniones y las emociones que les son provocadas a la hora de su estudio, valoración y disfrute. Además de entender la importancia de los contextos socioculturales, para adquirir una visión general de la manifestación desde vivencias reales, que estimulan actitudes responsables por el arte, la formación de un gusto estético y la capacidad para la apreciación y la creación.

Sobre la base de las experiencias obtenidas en estas instituciones culturales, donde interactúa con la danza, sus obras, creadores e intérpretes; es relevante que este vínculo se asocie a emociones positivas, de motivación y disfrute; donde el intercambio de conocimientos se realice a través de estrategias que permitan la comprensión y apreciación de la manifestación, y se suscite el interés por asistir con frecuencia a estos contextos y conocer más de la danza y de las demás manifestaciones del arte.

En estos contextos, las experiencias para la valoración artística serán singularmente importantes para la educación danzaria. Cada vez que el estudiante este en presencia de una obra, ya sea desde la apreciación, el espectáculo, la creación o el intercambio con personalidades, debe encontrar el significado a cada contenido estudiado e interpretar cada elemento educativo, técnico, físico y estético, para complementar los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, y así otorgarle a la manifestación el valor artístico y cultural que amerita para sí y para su profesión.

A través de este componente, se pone de manifiesto la significación de la danza como proceso artístico y educativo, desde el efecto de personificar las acciones que permiten reafirmar su educación danzaria. La intervención de los estudiantes en los museos, galerías, sede de los grupos de danza portadores, aficionados y

profesionales, teatros, casa de culturas, comunidades con un alto desarrollo danzario, propiciará una influencia cultural en la actitud del estudiante. Al descubrir a través de sus vivencias, el legado danzario de nuestra cultura popular tradicional, lo que le enriquece su sensibilidad y la adopción de una posición crítica y reflexiva para realizar juicios de valor ante el hecho artístico.

Lo antes modelado cobra relevancia al estudiante establecerse en el contexto laboral, de ahí la importancia de incluirlo como componente en el subsistema. Pues el contexto laboral integrará lo versado en la universidad y las instituciones socioculturales, al permitir que los conocimientos, las habilidades y los valores, de los que se han apropiado durante el proceso de educación danzaria cobren relevancia. En este componente, el estudiante debe tomar conciencia de la importancia de la educación artística y la comunicación adecuada de los contenidos de cada una de sus manifestaciones, para la formación integral de la personalidad.

El componente es promovido a causa de que la formación del educador artístico, se complementa con el desarrollo profesional alcanzado durante sus prácticas sistemáticas y concentradas, lo que lo prepara para el empleo en las instituciones educativas donde inicie su vida laboral. Es por ello la necesidad de perfilar su formación desde la instrucción, que le permitan el dominio de conocimientos de la danza, para fomentar su educación, desde la formación de valores, y las cualidades artísticas y estéticas que le aportan los conocimientos danzarios y que lo ayudan a tener un exitoso desarrollo profesional con adolescentes y jóvenes, para enfrentar de manera crítica y reflexiva los desafíos actuales de la guerra cultural y simbólica y sus consecuencias en la pérdida de valores culturales y morales en la sociedad en general.

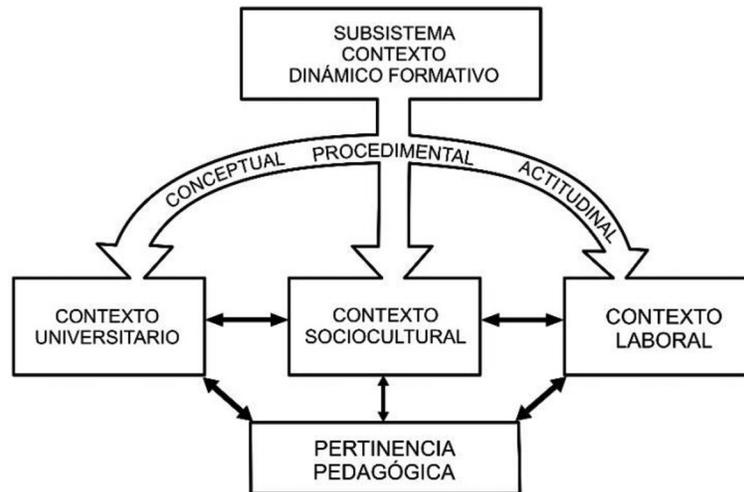
El componente, admite al estudiante demostrar mediante sus prácticas el posicionamiento teórico alcanzado, para desarrollar con una pertinencia pedagógica su labor. Al permitirle comunicar y socializar con basamentos teóricos, los contenidos danzarios, para explicar y analizar desde sus conocimientos, lo relevante de la manifestación, e ir asegurando un adecuado desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística en la entidad laboral de base; de esta manera guiar otros procesos culturales y artísticos que se realizan en la escuela y en la comunidad en la que está ubicada.

Al asumir, que su formación no va solo a la transmisión de contenidos artísticos, sino que adquiera las herramientas promover una labor educativa en la institución, desde las potencialidades de la danza, donde sobresalgan la formación de valores, el desarrollo del gusto estético, la sensibilidad por la danza y sus tradiciones, el fomento del sentido de identidad hacia las manifestaciones que identifican nuestra cultura nacional.

Durante su desarrollo, en el contexto laboral, el estudiante propiciará procesos danzarios y culturales para ir socio individualizando una actitud y una sensibilidad ante la manifestación, lo que va a propiciar una actuación favorable como profesional, para estimular en sus educandos una valoración crítica del hecho danzario, sus géneros y estilos tradicionales y contemporáneos, así como promover el debate de cuestiones que afectan su gusto artístico y estético, de esta manera transformará percepciones con su actuación cotidiana y educación danzaria.

El subsistema, será una herramienta pedagógica para enfrentar los retos actuales que impone una educación artística en adolescentes y jóvenes. A partir del lugar que ocupan cada uno de estos contextos en la formación de profesionales y la posibilidad que admite, de incorporarles una serie de elementos imprescindibles y necesarios para el desarrollo de la educación danzaria, que complementa su formación, al permitir a los estudiantes demuestren una pertinencia pedagógica como cualidad resultante del subsistema.

La pertinencia pedagógica, es una cualidad que se manifiesta en los estudiantes, durante el proceso de educación danzaria, desde su calidad educativa, al representar lo que se aprende, como se aprende y la eficacia de su aprendizaje. Demostrando su validez desde cada uno de los procesos sustantivos y contextos socioculturales y formativos, al estar capacitado para considerar, que conocimientos difundir, con qué objetivo y como modificar la realidad a partir de la educación adquirida durante su formación. Puede comprenderse, por tanto, que la pertinencia pedagógica en el proceso de educación danzaria, es sinónimo de responder a la profesión para poder educar desde la danza.



**Fig. 3.** Representación del subsistema contexto dinámico formativo

**Fuente:** Elaborado por Maybel Martínez, Aleida Best y Ernesto Triguero (2022)

La pertinencia pedagógica que el estudiante desarrolla durante la dinámica formativa, resulta esencial para su educación danzaria, y con esta, la aspiración de una educación artística integral. Aprende, poco a poco, a tener una mirada diferente sobre la danza y su profesión, que se enriquece con el relacionar, observar, experimentar e intercambiar en los diferentes contextos.

### **Conceptualización de la educación danzaria en la formación inicial del profesional de la Educación Artística**

Las relaciones que proporcionan los subsistemas y cada uno de los componentes del modelo, va a consentir un correcto modo de actuación en la formación inicial del profesional de la Educación Artística, en consonancia con su educación danzaria. Para lo cual, es imprescindible una posición activa en su aprendizaje y desarrollo, que les admita alcanzar un posicionamiento teórico y una sensibilidad danzaria para el desarrollo pertinente de su labor artística-pedagógica. Que instituyan lo apropiado acerca de la danza, para saber hacer, con lo aprendido de ella. Lo que propicia un despliegue favorable y el desarrollo de potencialidades intelectuales para conocer, vivenciar, comprender, disfrutar y valorar la danza.

Los subsistemas y sus relaciones cognitivas, formativa cultural y desarrolladoras determinan como cualidad resultante la apropiación de una cultura danzaria, que influye de manera significativa en el modo de actuación profesional pedagógico del educador artístico, como resultado del desarrollo alcanzado en el proceso de educación danzaria. Que implica, además de poseer sólidos conocimientos de la manifestación, estar preparados para obtener y generar sentimientos, a partir de las percepciones que reciben desde su formación estética de la danza, en los diferentes contextos socioculturales y formativos.

Para que el estudiante pueda manifestar la apropiación de una cultura danzaria, requiere de una actitud y un comportamiento, que proporcionan los conocimientos, las habilidades y los valores alcanzados con las experiencias y vivencias obtenidas en su proceso formativo, desde su educación danzaria. Al dar a conocer su percepción de la realidad danzaria, desde un posicionamiento teórico que le permite analizar, valorar y recibir cada hecho danzario de manera crítico-reflexiva, y poder entender los mensajes implícitos en la obra, buscando la armonía y coherencia entre lo que conozco, lo que percibo y lo que siento. Esta cualidad va a permitir, que el estudiante considere de manera acertada las influencias foráneas que afectan en gran medida los valores y gusto estético de adolescentes y jóvenes.

Al tener en cuenta estas consideraciones, se concibe como apropiación de una cultura danzaria, una cualidad individual y personal que surge del proceso de sensibilidad e identidad del estudiante con la danza, que se adquiere en el proceso de educación danzaria, pero que se cultiva y fortalece durante su formación en la carrera, cuando se ha nutrido con cada uno de sus elementos y puede encontrar relaciones de personalización con ella; pues al relacionarse con su realidad y dominar toda la riqueza educativa, artística y estética, la danza va a adquirir una significación mayor.

Las generalizaciones, los argumentos y determinaciones antes abordadas permiten corroborar la necesidad de una nueva definición de la educación danzaria como categoría generalizadora de la investigación. Que permita situar a docentes y estudiantes en el proceso y se logre una interpretación y ejecución precisa del mismo. Desde la perspectiva de la autora se define la educación danzaria como

Un proceso sistémico y cultural, que obedece al carácter integral en la formación de profesionales, al propiciar un posicionamiento teórico, que permite valorar y comunicar el hecho danzario. Se basa en las experiencias vivenciales, necesidades e intereses motivacionales de los estudiantes, al promover lo afectivo-motivacional a la par de lo cognitivo-instrumental. Enfatiza en favorecer las potencialidades intelectuales que le consienten la adquisición de conocimientos y habilidades, el crecimiento personal y la formación de sentimientos y valores culturales, artísticos y estéticos; así como la orientación y desarrollo de una personalidad educada desde la danza, culta, competente y sensible, acorde a un profesional de la educación y el arte. (Martínez, 2022)

Tal posicionamiento, a juicio de la autora, resulta más ajustable a la práctica y a los fines de la investigación, pues permite articular la danza en el proceso formativo del educador artístico a partir de las potencialidades de los contenidos de danza, sus elementos estéticos y la coherencia en los procesos sustantivos. Para propiciar una interrelación con los diferentes contextos socioculturales y formativos que permitirán el desarrollo de la educación danzaria. Al propiciar, la integración armónica de lo instructivo y lo educativo para promover lo desarrollador en su formación artística integral.

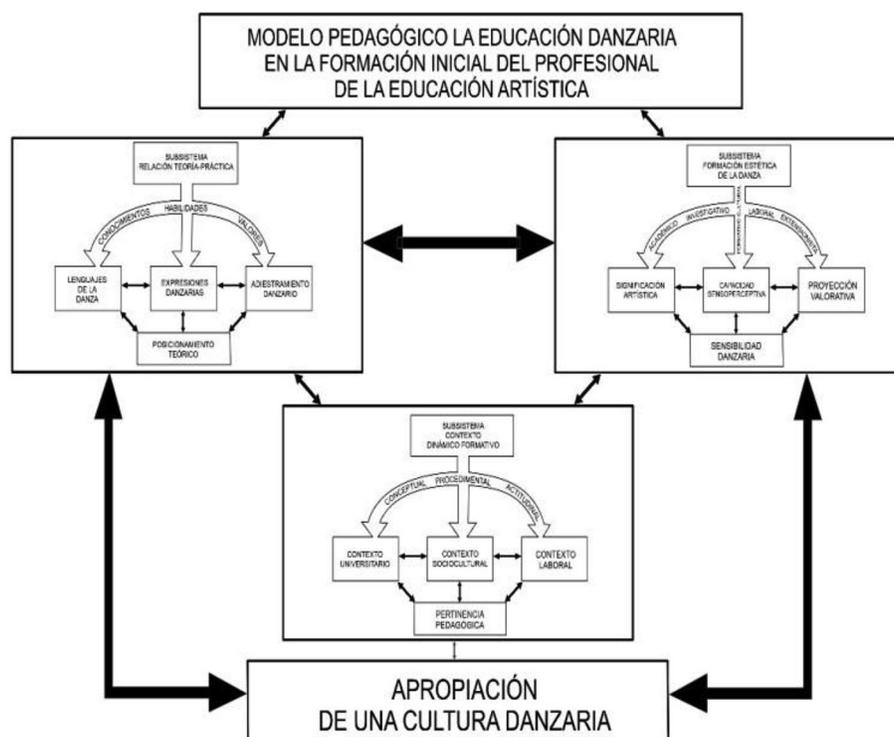


Fig. 4. Representación del modelo pedagógico la Educación Danzaria en la formación inicial del profesional de la educación Artística

Fuente: Elaborado por Maybel Martínez, Aleida Best y Ernesto Triguero (2022)

## Consideraciones finales

En la formación inicial del profesional de la Educación Artística, el proceso de educación danzaria, expresa la importancia de que los estudiantes alcancen un dominio teórico conceptual, que le permita desarrollar habilidades y valores intelectuales y personales que se correspondan con el objetivo de la profesión. De ahí que, el modelo pedagógico desde sus relaciones, favorece la fundamentación de un marco teórico de referencia, que promueve la socio individualización del estudiante desde las potencialidades de los contenidos de danza en cada proceso y contexto sociocultural, buscando nuevos significados estéticos y educativos a la obra danzaria a partir de los conocimientos y experiencias obtenidas, que admiten un acervo cultural de la manifestación, en función de lograr una sensibilidad artística y estética.

Al determinar la educación danzaria como eje transversal de los contenidos, procesos, contextos y actividades que estén relacionados con la danza en la carrera; la argumentación teórica de esta relaciones permite la implementación práctica de procedimientos pedagógicos que propician una transformación en la actitud de los estudiantes hacia la danza, que se manifestará en los sentimientos, actitudes y valores que la manifestación genere al ser estudiada, valorada y disfrutada. De esta manera, podrán adoptar una posición protagónica en su formación, desde la generalización de saberes, para mostrar competencias artísticas-pedagógicas que beneficiarán su educación y cultura. ©

---

**Maybel Martínez Batista.** Licenciada en Educación Especialidad Instructor de Arte (Danza). Máster en Procesos Formativos en la Enseñanza de las Artes (ISA). Profesora Auxiliar, Departamento de Arte de la Universidad de las Tunas, Cuba. Miembro de los proyectos de investigación IDENTITUNAS y Formación pedagógica y didáctica para una cultura musical, miembro de la Asociación de Pedagogos de Cuba, la Brigada de Instructores de Arte José Martí. Cumplió misión internacionalista en la República de Bolivariana Venezuela como instructora de danza y asesora metodológica de la Misión Cultura Corazón Adentro. Actualmente cursa el programa de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas. Desarrolla líneas de investigación como: la estética en la danza, la formación educativa del instructor de arte y los procesos creativos desde la danza en las diferentes instituciones educativas y socioculturales.

**Aleyda Best Rivero.** Licenciado en Profesor Superior de Historia. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular, Departamento de Arte de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro de los proyectos de investigación IDENTITUNAS y Formación pedagógica y didáctica para una cultura musical. Forma parte del claustro de las maestrías en Ciencias de la Educación, de Música, Cultura y Sociedad, la de Desarrollo Cultural Comunitario y la de Historia y Cultura. Miembro además de la Asociación de Pedagogos de Cuba, Unión Nacional de Historiadores de Cuba, la Fundación Nicolás Guillén, de la sociedad cultural José Martí. Cumplió colaboración educacional en la República de Bolivariana Venezuela. Dirige el proyecto académico presencia de Guillén, miembro de REDIPE. Ha realizando varias publicaciones en libros y artículos sobre educación artística, identidad cultural y diversidad de género.

**Ernesto Rafael Triguero Tamayo.** Licenciado en Comunicación Social. Máster en Cultura Latinoamericana. Doctor en Ciencias sobre Arte. Profesor Titular del Departamento de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Universidad de Las Tunas, Cuba. Miembro de los proyectos INCOPART y Proyecto Fundación Plaza de la Revolución Mayor General Antonio Maceo, de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, y de la Unión Nacional de

Historiadores de Cuba. Premio anual de Investigación Cultural del Instituto de Investigación Juan Marinello en 2018 y premio de la Crítica Histórica José Luciano Franco 2010. Desarrolla líneas de investigación sobre historia cultural, historia local, gestión de procesos culturales y artísticos e historia y apreciación de las artes y la literatura, con los que participa en eventos a nivel provincial, nacional e internacional, realizando varias publicaciones en libros y artículos de revistas.

---

## Referencias bibliográficas

- Bozo, Ana. (2017). *La danza como estrategia educativa para la toma de decisiones vocacionales en las estudiantes de la fundación cultural escuela de danzas Yagua*. [Tesis de Maestría en Educación. Mención orientación y asesoramiento]. Universidad de Carabobo, Venezuela. <http://mriiuc.bc.uc.edu.ve>. [google.com/url?sa=t&source=web&cd](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd)
- Chelala Guerra, Zoibeida. (2011). *El proceso de educación danzaria con niños y niñas del grado preescolar*. <http://prescolar.cubaeduca.cu>
- De Armas Ramírez, Narelis. y Valle Lima, Alberto D. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz Moro, Edith. (2019). *La identidad danzaria local en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística*. [Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación]. Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Escobar Zamora, P. (2003). *Danzas folclóricas colombianas. Guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Fernández Pérez, Gledymis. (2020). *La perspectiva de género en la formación del profesional de Educación Artística*. [Tesis Doctoral presentada en opción al grado en Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Universidad de Las Tunas. Cuba.
- Flegley Elizabeth, Laura. (2010). *The impact of dance on student learning: within the classroom and across the curriculum*. [A Project Submitted to the Faculty of, The Evergreen State College, In Partial Fulfillment of the Requirements for the degree, Master in Teaching]. [http:// archives.evergreen.edu/masterstheses](http://archives.evergreen.edu/masterstheses).
- Hagood K, Thomas. (2000). *A history of dance in American higher education: Dance and the American University*. Lewiston, NY: E. Mellen Press. <http://independentscholar.academia.edu>
- Horrutiner Silva, Pedro. (2012). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Ibarra Lorena, Aracelly. (2019). *Potencialidades formativas e identitarias de la danza colombiana*. ISSN25197320 version On-line ISSN1990-8644.[http://conrado .ucf.edu.cu/index.php/](http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/)
- Martínez Batista, Maybel. (2022). *La educación danzaria como contenido en la formación inicial del profesional de la Educación Artística*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Las Tunas, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del Profesional. Plan de Estudios E. Carrera Licenciatura en Educación Artística*. La Habana, Cuba.
- Moffett Thomas, Ann. (2016). *Dance as inquiry: critical thinking in dance education*. [A thesis, Presented to the Department of Dance], and the Graduate School of the University of Oregon in partial fulfillment of the requirements for o the degree of (Master of Fine Arts). [https://scholarsbank.uoregon.edu.com/url?sa=t&source=web&cd=2ahUKEwitht\\_isuX7AhXCRTABHSYsAFkQFno](https://scholarsbank.uoregon.edu.com/url?sa=t&source=web&cd=2ahUKEwitht_isuX7AhXCRTABHSYsAFkQFno)
- Sierra Aguiar, R. (2018). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. [Tesis presentada para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

- Thérèse Perez, Roux. (2015). *Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: La danza a debate*. Aula, Ediciones Universidad de Salamanca, 2010>hal-01215863 [https:// hal.archives-ouvertes.fr/hal-01215863](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01215863)
- Touriñán López, José Manuel. (2018). *La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada*. *bol.redipe*[internet].4deDiciembrede 2018. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/647>.
- Erin Sims, M. (2010). *How does background and training affect dance how does background and training affect dance pedagogy in higher education?*(A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in the College of Education at the University of Kentucky) [https://uknowledge.uky.edu/gradschool\\_theses/2](https://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/2)
- Valledor Estevil, Roberto., Martínez, B. N., Ceballo, M. P. y Blanco, M. R. (2015). *La investigación educativa y la introducción de resultados, unidad y diferencia. Sus fundamentos filosóficos y pedagógicos*. Curso de Pedagogía. Cuba.
- Vasco Peña, Guillermo Felipe., Pinera Diaz, Rey. (2015). *La danza herramienta pedagógica de formación*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad libre. Bogotá D.C, Colombia. <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8491>

# Episteme de la inteligencia espiritual: una mirada ontológica en la educación universitaria

Investigación  
arbitrada

*Episteme of spiritual intelligence: an ontological perspective in university education*

**Naudy Omar Lares Jiménez**

[nomar1376@gmail.com](mailto:nomar1376@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-3160-171X>

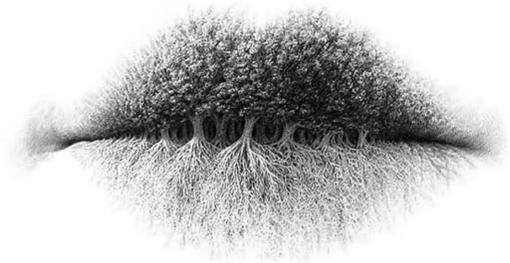
Teléfono: + 58 414 3738745

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales

Programa de Ciencias Sociales

Barinas edo. Barinas

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 12/03/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 14/03/2023  
Aprobación/Approved: 06/04/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

El presente estudio consistió en generar un constructo epistémico de la inteligencia espiritual una mirada ontológica en la educación universitaria, bajo el enfoque cualitativo, tipo de investigación fenomenológica, método hermenéutico. Para recabar la información se utilizó la hoja de observación y entrevista en profundidad, se seleccionaron por su experiencia: tres (3) docentes del programa de ciencias sociales de la carrera de sociología de la Universidad Experimental de Los Llanos Occidentales UNELLEZ Barinas. Se evidencia ausencia de humanismo en la relación docente/estudiante, gestión de las emociones y viejos paradigmas de investigación.

**Palabras clave.** Episteme, Inteligencia espiritual, educación universitaria.

## Abstract

The present study consists of generating an epistemic construct of spiritual intelligence an ontological look at university education, under the qualitative approach, type of phenomenological research, hermeneutic method. To collect the information, the observation sheet and in-depth interview were used, three (3) professors of the social sciences program of the sociology career were selected for their experience. There is evidence of absence of humanism in the professor/student relationship, management of emotions and old research paradigms.

**Key word.** Episteme, spiritual intelligence, university education

## Introducción

---

**H**ablar del constructo de inteligencia espiritual permite revisar la controversia sobre su efectividad al aplicarlo a la enseñanza- aprendizaje debido a que presenta diferentes enfoques epistémicos. En este sentido, se reconocen definiciones entendibles como la capacidad de discernir, otros; como un coeficiente intelectual, por ende al trasladarlo al escenario universitario, se le precisa indagar, describir y apuntalar hacia argumentos que lo conciben como herramienta estratégica para la enseñanza de las unidades curriculares al ir permitiendo el desarrollo de las capacidades cognitivas que generen energía y deseos de vivir con sabiduría como estilo de aprendizaje.

Dentro del contexto universitario, considera necesario emprender un proceso de transformación socio espiritual que permita la renovación del entendimiento y acceda al acercamiento epistémico del saber científico, el saber teológico para el desarrollo de la episteme de la inteligencia espiritual en el ámbito educativo universitario.

La racionalidad social ha cambiado de manera significativa en las últimas décadas. Se está frente a un cambio de época que implica un proceso profundo, creciente de reacomodos, de reingeniería y desaprender para aprender lo concerniente a la realidad material que desarrolla toda una filosofía del ser, hacer y tener una cultura que nos aleja de la espiritualidad; vocablo que se asume como valores desarrollados en personas espirituales con trascendencia de lo cotidiano.

Desde esta óptica ha de tenerse en cuenta que el hombre en la búsqueda del equilibrio ha profundizado en aspectos significativos; estos son, la inteligencia emocional, que le conduce al equilibrio de sus emociones como parte del comportamiento que debe aprehender siendo parte de una sociedad; le sigue la inteligencia individual como la capacidad de entender y comprender a los demás desde su estado anímico.

Desde allí ha comprendido la falta de promocionar en su vida una inteligencia más elevada que lo ayude a trascender de lo material a lo sagrado, entendido desde la inquietud de gozar de una vida plena bajo la protección de lo santificado, independiente de su creencia religiosa. En este sentido, Gardner (1987), planteó la posibilidad de una nueva inteligencia, la espiritual, refiriéndose, como aquella:

Capacidad de situarse a sí mismo con respecto al cosmos y a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, la muerte y el final del mundo físico-psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte” Gardner (p. 67).

Por otro lado, hasta ahora existe una gran confusión entre espiritualidad y religión, ya que cuando se habla de inteligencia espiritual inmediatamente lo relegan a la sola religión. Sin embargo, son dos cosas distintas, como muy bien lo expresa Fischman (2017) cuando dice que la religión es una serie de credos y prácticas rituales vividas por un pueblo que tiene su asiento en algún texto sagrado, mientras que la espiritualidad surge de la necesidad que todo individuo tiene que estar en relación con una divinidad superior para que pueda saciar esa disposición.

Por eso la inteligencia espiritual es capacidad de trascendencia, capacidad de hacer las cosas cotidianas con un sentido de lo sagrado, usar recursos espirituales en problemas prácticos, capacidad de actuar con conducta virtuosa basada en la gratitud, paciencia, humildad, compasión, sabiduría y amor universal; se trata de una transformación socio espiritual que permita el desarrollo de las capacidades cognitivas a través de la inteligencia espiritual.

En el ámbito académico, el concepto de inteligencia espiritual es relativamente reciente. El inicio de su desarrollo data aproximadamente del año 2000 Zohar & Marshall, (2001). Definen como” inteligencia espiritual

a la capacidad que posee todo ser humano, en mayor o menor grado, para afrontar y resolver problemas de significado y valores (p.45). Asimismo, Emmons (2010). Llegó a la conclusión de que:

Se podía ser considerada un tipo más de inteligencia, que estaría compuesta por cuatro componentes: La capacidad para trascender lo físico y lo material, capacidad para experimentar estados de conciencia elevados, capacidad para dotar de un sentido de sacralidad a las actividades, acontecimientos y relaciones cotidianas y capacidad para utilizar recursos espirituales para solucionar problemas. (p.46)

Moldeando, el aporte de la ciencia la episteme de la inteligencia espiritual, se considera como el desarrollo de la capacidad que tiene el ser humano para dar respuesta emocionalmente inteligente ante cualquier eventualidad e ir en la búsqueda de lo aprendido. Del mismo modo (Ob.cit) coincide diciendo que es la capacidad de usar recursos espirituales para dar significado a la vida por medio de la conexión del yo interior con el todo, en función de ir conociendo el mundo interior como un proceso de obediencia, disciplina y entrenamiento.

A la luz de lo descrito, se considera sabio el llamado que hace la UNESCO en el foro mundial de la educación (2000), donde exhorta con el lema “educación para todos” que expresa: “la incorporación de los gobiernos nacionales, autoridades educativas de las diferentes universidades, educadores de la educación formal e informal, padres y representantes y comunidad en general a trabajar mancomunadamente como un solo cuerpo” (p.36).

Lo anteriormente expuesto, permite hacer eco y llamamiento para que los docentes se incorporen a trabajar mancomunadamente como un solo cuerpo en la utilización de los recursos de la inteligencia espiritual como un medio de armonización entre educador, estudiantes y ambiente. De manera de generar una atmosfera para el aprendizaje, hablar y oír con sabiduría para ser personas elocuentes, aprender a ser agradecidos ante cualquier eventualidad, aprender a dar y desarrollar la fe de acuerdo a sus creencias.

En concordancia con lo referido anteriormente, se asume desde el contexto experiencial; algunos de los recursos epistémicos usados por el investigador en la praxis educativa, que le han resultado en el desarrollo de las funciones cognitivas como la memoria, la percepción, el entendimiento y el aprendizaje, los cuales, van ligado a la práctica de la inteligencia espiritual

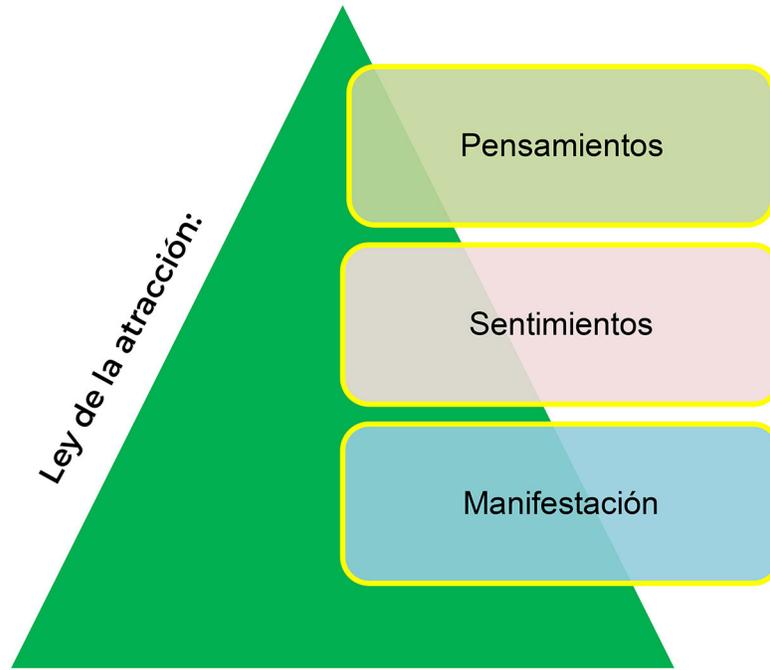
Marchando en la búsqueda de esa realidad del musemet para la presente investigación se dispone como insumo la introspección de la praxis educativa del investigador que va permitir a través de ese diálogo epistémico vivenciar las diferentes realidades manifestadas por los estudiantes de carrera de sociología perteneciente al Subprograma de Sociología adscrito al Programa Ciencias Sociales y Económica de la UNELLEZ.

Al pasar de los tiempos la vivencia dice: que todo forma parte de la cultura formativa ya sabiendo, que se puede hacer científicismo popular y que todo depende de la cultura formativa, lo llevo a otra experiencia cuando imparto epistemología y con esta herramienta estoy proyectando una epistemología de la teología sobrenatural, tomando en cuenta los postulados de Augusto Comte, con la ley de los tres estados y los principios del filósofo Thomas Aquino.

En el caso específico, de la Universidad Nacional Experimental Ezequiel Zamora Barinas, de acuerdo al aprendizaje adquirido con los estudiantes, las vivencias experimentadas en el aula de clase, al examinar las santas escrituras, y en el compartir de saberes con las comunidades se vivencia la ley de la atracción: pensamientos +sentimientos=manifestación.

A partir de estos precedentes se establece la siguiente interrogante ¿Será necesario formular un constructo epistémico de la inteligencia espiritual una mirada ontológica en la educación universitaria? Partiendo de allí se desgaja el siguiente propósito. Generar un constructo epistémico de la inteligencia espiritual desde una mirada ontológica en la educación universitaria

Esta inquietud me orientó hacia el desarrollo y dirección del recorrido del fenómeno en mi interés de reflexionar acerca del sistema de creencia que les da la llave que abre la puerta de la realidad que el estudiante desea vivir.



**Fig. 1.** Ley de la atracción

Fuente: Elaborado Nauddy lares (2022)

## Referentes teóricos

### La emoción humana y la inteligencia Espiritual

El sistema emocional constituye el sistema motivacional primario de la conducta humana. Según Izard, citado por Domínguez (2019), “cada emoción tiene funciones distintas en el modo en que organiza la percepción, la cognición, las acciones para la adaptación, el afrontamiento y los esfuerzos creativos.” (p. 22), Por consiguiente, las emociones están presentes en todas las áreas del individuo, en los docentes en un nivel más alto debido a el control y orientación para con los estudiantes.

Las relaciones entre emoción y conducta se inician en las primeras etapas del desarrollo y permanecen estables a lo largo del tiempo, organizando, motivando y sosteniendo conjuntos particulares de conductas que contribuyen al desarrollo de la personalidad. Las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida de la persona, influyen sobre su percepción de los objetos, los seres humanos, las situaciones, los valores, la cultura. Domínguez (2019), señala que:

...se van convirtiendo las emociones en hábitos, se irá conformando el modo de adaptación personal y social. El entorno decidirá cuáles van a ser las emociones dominantes en la vida del niño y en la del adulto, y el tipo de emociones que aprende a experimentar determinará cuál va a ser su comportamiento. El cariño, la atención y la comprensión les ayudarán lógicamente a encauzar sus temores y lograr su equilibrio. (p. 23)

Las conductas emocionales de los niños son a lo largo de esta etapa cada vez más auto dirigidas, menos caóticas y causales, han adquirido autocontrol emotivo, equilibrio, aunque a veces tiene pequeños retrocesos o fugas. Su control les ayuda a socializarse y a adaptarse al grupo social. Para los docentes el temperamento forma parte importante al momento de tomar decisiones dentro y fuera del aula de clases, ya que, depende de su control emocional, la manera de fluir el nivel de estrés adquirido y de examinarse para no hacer ni decir lo incorrecto ante los estudiantes y la sociedad.

En este orden de ideas, es preciso abordar el tema de la inteligencia evocando que durante décadas se comprendió como la capacidad intelectual *única* del ser humano reflejado en procesos verbales, lógico-matemá-

ticos, racionales, analíticos y de memoria; dicha capacidad viene dada por la cultura y la tradición familiar de la que proviene la persona. Desde luego, esta idea generó, años después, alguna crítica y movilizó estudios referentes a la inteligencia; se decía que la inteligencia comprendía un concepto más amplio, que dependía de factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y desarrollo de habilidades del ser humano.

Así es como en las décadas de los ochenta y de los noventa el concepto de inteligencia recobró importancia cuando Gardner (1983) expuso la teoría sobre inteligencias múltiples; Sternberg (1985) habla de la teoría triárquica y Goleman (1996) hizo referencia a la inteligencia emocional, con lo cual permitió reconocer que la inteligencia no es una capacidad única o básica, sino un conjunto de capacidades que permiten al ser humano desarrollarse en sociedad.

Detengámonos, entonces, a reconocer algunos autores y sus definiciones sobre inteligencia, partiendo de la premisa de que no es un concepto fácil de definir, pero sí necesario; por cuanto permitirá identificar el valor de este constructo, su relación con el ser humano y su posibilidad de aportar al desarrollo de la espiritualidad. La Real Academia Española (2001) define inteligencia desde su raíz latina *Intelligentia* como “la capacidad de entender o comprender, la capacidad de resolver problemas o como una habilidad”. En correspondencia con lo descrito, Zohar y Marshall (2001), manifiestan que la inteligencia espiritual es:

La inteligencia con la que afrontamos y resolvemos problemas de significado y valores, la inteligencia con la que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con la que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. (p. 45).

En síntesis, se puede determinar que la inteligencia espiritual es un sistema interno de creencias que produce el sentimiento de vivir con un sentido, estimula la esperanza, refuerza las normas sociales positivas y proporciona una red social de apoyo. Elementos que, unidos entre sí, mejoran el bienestar personal y, por lo tanto, las otras esferas de la vida, como la familiar y laboral.

Claro está, comprender estos autores debe llevar a reconocer que la espiritualidad implica un sistema de valores, cualidades y creencias que se desarrollan *ad intra* del sujeto, que luego transforman la vida e invitan a expresar a los demás (comunidad) esa experiencia vivida.

Sin embargo, desde el punto de vista científico es preciso repasar a MacLean, (1978,1990) con su Teoría del Cerebro Triuno, quien plantea como la forma de estructurar el cerebro en tres áreas distintas en base a su proceso evolutivo o de formación. En cuanto al aprendizaje, esta teoría nos permite entender que las partes más primitivas del cerebro filtran la información que llega a sus estructuras más evolucionadas, que es el neocortex y que es donde se racionaliza la información que llega del exterior. El primer filtro se encuentra en el cerebro reptil, especialmente en un área llamada Sistema Activador Reticular Ascendente (SARA) que es responsable de la atención implícita o inconsciente, es decir si la información que recibimos del exterior no es reconocida como importante por el SARA (especialmente si no es algo que ve como una posible recompensa o como un peligro la desestimará, y sin atención no hay aprendizaje.

El segundo filtro se encuentra en el cerebro límbico, donde se evalúa la información desde nuestras emociones y allí es donde se toma la decisión de si la información puede anticipar una recompensa, como algo que nos puede proporcionar dolor o simplemente es una información inocua. Este filtro está relacionado con nuestro sistema de recompensa y por lo tanto con otro dispositivo básico del aprendizaje como la motivación. Indudablemente si por razones físicas o psicológicas estas áreas no funcionan de forma adecuada, puede ocasionar dificultades en el aprendizaje y áreas de cognición como: atención, motivación y memoria.

Al trasladar esta teoría a la praxis educativa se evidencia que al momento de impartir o compartir saberes debe haber una relación armónica entre lo que se habla, el ambiente y los recursos didácticos de manera que estimule el cerebro reptil por medio de la satisfacción de una necesidad de supervivencia o de suma importancia, afectando el cerebro límbico o emocional por medio del estado anímico del estudiante para que sienta el deseo de aprender (estado dopaminérgico) donde procede a evaluar la información que está percibiendo en términos de dolor o placer. Entendiendo por placer el estado que le garantiza la supervivencia. Asimismo,

se le habla en términos de beneficios para activar el sistema racional para que asocie todo lo aprendido con el pasado y lo proyecte al futuro en función de metas y objetivos.



**Fig. 2.** Principales emociones humanas

**Fuente:** Tomado de Guerri (2022)

Naudy Omar Lares Jiménez. Episteme de la inteligencia espiritual: una mirada ontológica en la educación universitaria

### **Influencia de la inteligencia espiritual en la praxis educativa**

La Inteligencia Espiritual es mencionada por primera vez en las Sagradas Escrituras en el libro de Colosenses, surge como preocupación del apóstol Pablo por la presencia de maestros difundiendo enseñanzas contrarias a las transcritas en las sagradas Escrituras, clasificadas herejes que predicaban un nuevo conocimiento (gnosis) que se basta a sí mismo, como un fin (meta) en sí mismo. Sin embargo, Pablo ora e intercede por los Colosenses, para que éstos reciban la plenitud (sean llenos - implica desarrollo y crecimiento) del más completo y claro conocimiento (epignosis) aprender a conocer la voluntad de Dios.

Esto hace del conocimiento una actitud y una actividad de carácter intrínseco, que implica disposición, deseos y una búsqueda incansable, entrenamiento, ejercicio, habitualidad en la búsqueda hasta que sean llenos del hábito de búsqueda, que se repita todos los días de manera que la inteligencia espiritual forme parte de su cultura formativa, como un proceso de obediencia, disciplina y entrenamiento.

En la primera parte del Siglo XX el CI (cociente de inteligencia o cociente intelectual) se convirtió en la gran novedad. En los años noventa Gardner (1993) argumenta que al menos existen siete inteligencias múltiples, de otro lado Goleman (1996) popularizó la inteligencia emocional y manifestó que tiene la misma importancia que la anterior.

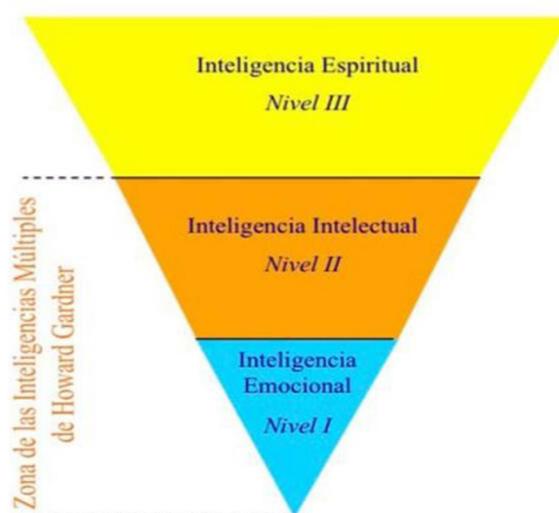
Asimismo, Zohar (1997) incorpora el término de “inteligencia espiritual, planteando la reconexión del cerebro colectivo, a fin de que las configuraciones organizativas conjuntamente con el componente físico y biológico del cerebro humano operen desde sus tres estructuras o sistemas básicos mental, emocional y espiritual”.

En los años más recientes, a principios de este tercer milenio se manifiesta una tercera inteligencia, que muestra la imagen global de la inteligencia humana denominada inteligencia espiritual (Zohar y Marshall, 2000); de allí, el argumento que todas las inteligencias del ser humano (probablemente infinitas) puedan enlazarse con cada una de las tres estructuras o sistemas elementales del cerebro y que la integridad de inteligencias descritas por Gardner en esencia corresponden a diversificaciones de las elementales: Cociente de inteligencia, inteligencia emocional e inteligencia espiritual.

Por consiguiente, la inteligencia espiritual en la praxis educativa constituye un entramado de relaciones que el docente deberá cumplir para sensibilizar, hacer consciente y activar todo el conglomerado de la existencia humana traducida en las bondades de un cerebro triuno, una inteligencia emocional que conduce al dominio propio de las emociones del individuo y una inteligencia espiritual que subyace desde lo más profundo del ser, se alimenta con la disposición y la práctica de crear un estilo de vida que favorezca su existencia en el planeta tierra.

## MODELO DE INTELIGENCIA ESPIRITUAL

*Dr. Ramón Gallegos*



**Un Modelo Holista de la Inteligencia. Los tres niveles de la inteligencia**

**Fig. 3.** Niveles de la inteligencia

**Fuente:** Tomada de Ramón Gallegos (2018)

### **La inteligencia espiritual desde el aprendizaje colaborativo**

La inteligencia espiritual en sí, se encuentra inmersa dentro del servicio a los semejantes, el amor al prójimo y las capacidades humanas en el compartir conocimiento que conduzca a la madurez del ser en el sentido más amplio. De allí que el valor que surge de la capacidad de autonomía del sujeto que aprende, anima a fomentarla a través de la educación como medio para mejorar, incluso, la colaboración en otras formas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva es ineludible referir los principios de la inteligencia espiritual que forman parte esencial del quehacer diario del docente, los cuales, coadyuvan en un aprendizaje colaborativo. Al respecto, Badillo, (1999) señala “existen principios que permiten entender cuál es su naturaleza y cómo funciona; principios simples para encontrar en este mundo difícil, la paz interior” (p.11).

Estos principios ayudarían a directivos, docentes, administrativos, estudiantes y hombres del común a ser mejores personas en el ámbito laboral, educativo y familiar, por ejemplo: la fortaleza de amor, promoción

del bien, desarrollo de atención y fomento de la felicidad. Por ende, todas las personas pueden encontrar paz interior y superarse a sí mismo, pero es indispensable habilitar esa espiritualidad que solo puede ser captada mediante la razón y son:

- a. Es mejor el amor que el odio; b. Es mejor la verdad que la mentira; c. Es mejor el bien que el mal; d. Es mejor el equilibrio que los extremos; e. Es mejor el conocimiento que la ignorancia; f. Es mejor dar que recibir; g. Es mejor la paz que la violencia; h. Es mejor la atención que la desatención; i. Es mejor la felicidad que el sufrimiento; y j. Somos seres espirituales.

### **Habilidades de la Inteligencia Espiritual del docente**

Las habilidades de la inteligencia espiritual son las destrezas que el ser humano debería de practicar en todo momento hasta que se convierta parte de sus hábitos, para que el cerebro genere estados dopaminérgicos. El amor, generosidad, perdón y la risa son algunas habilidades develadas por el investigador al curiosear algunos pasajes de la biblia en el libro de Proverbios 17:22 dice: “El corazón alegre constituye buen remedio; pero el espíritu triste seca los huesos”. El desarrollo de estas habilidades está condicionado a oír con sabiduría, actuar con prudencia y discernir la realidad que percibe. Esto tributa en formar una llave entre el entorno/recursos didácticos/ y el paidólogo mejorando así el aprendizaje.

No obstante, desde el punto de vista científico se hace oportuno reseñar las dimensiones de la inteligencia espiritual, las cuales describen los componentes o dimensiones que la caracterizan. Según Fischman (2017) corresponden a los siguientes:

- a. Pensamiento crítico existencial: Implica nuestra capacidad para reflexionar críticamente sobre los conceptos de propósito, existencia, muerte y el universo.
- b. Producción del significado personal: Implica la capacidad de extraer un significado personal y un propósito de las diferentes experiencias físicas y mentales circunscribiendo la capacidad de crear y seguir un objetivo de vida.
- c. Conciencia trascendental: Implica la capacidad de tomar conciencia de que existe un ser elevado, que somos más que el cuerpo físico, nuestra mente y emociones.
- d. Expansión de los estados de conciencia: Implica tener la capacidad de poder entrar, a nuestra voluntad, a estados de conciencia más elevados.

Es preciso, profundizar en las mismas como una de la vía más expedita en la formación integral de este profesional que egresa con un perfil consustanciado en la sensibilidad humana, la ayuda comunitaria y el deseo absoluto de mejorar la calidad de vida de la población. Y es que para mejorar la condición humana no solo se necesitan recursos materiales; obviando aquellos que son más complejos de infundir en un mundo que cada día se va deshumanizando por razones diversas.

### **Sistema de valores y creencias desde la pedagogía del amor**

Toda sociedad se encuentra supeditada a un sistema de valores y creencias que rigen la manera acertada de vivir en sociedad desde esa matriz epistémica; por tanto, la inteligencia espiritual desarrolla valores asociados a la paz y la sana convivencia. De acuerdo con Teijero (2013) la inteligencia espiritual educa para la vida, porque despierta y estimula a obrar lo bueno, lo verdadero, lo bello, lo justo y lo noble que posee un ser humano, y al encender la luz interior del ser humano se descubre el tesoro y la riqueza más grande que hay dentro de cada persona como lo es el sentido de vida.

Entonces, educar con sentido de vida, tarea del docente universitario en este caso de estudio, es educar desde la inteligencia espiritual, ayudando al participante en su tarea del discernimiento de los valores fundamentales que construyen la meta del ser humano y colman de sentido la existencia, esto es, el poder discernimiento de lo hasta ahora aprendido en todos sus años de vida y el firme propósito de desaprender para arraigar el comportamiento más conveniente.



**Fig. 4.** Elementos que influyen en las habilidades de la IE

Fuente: elaborado por Lares (2022)

### Educación Universitaria y la carrera sociología

En su sentido más amplio, por educación se entiende el proceso por el cual se transmite el conocimiento, los hábitos, las costumbres y los valores de una sociedad a la siguiente generación. Educación viene del latín educere que significa “sacar”, “extraer”, y educare que significa “formar”, “instruir”. La educación es la formación práctica y metodológica que se le da a una persona en vías de desarrollo y crecimiento. Es un proceso mediante el cual al individuo se le suministran herramientas para ponerlas en práctica en la vida cotidiana. El aprendizaje de una persona comienza desde su infancia al ingresar a instituciones educativas en donde una persona previamente estudiada y educada implantará en el pequeño identidad, valores y culturales para hacer una persona de bien en futuro. En concordancia con Márquez, (2019) afirma que:

Actualmente la educación transforma el ser humano, pero para lograr esa transformación se debe primero entender de donde parte ese cambio, como se sabe, el ser humano es un ser integral dotado de habilidades cognitivas, físicas, emocionales, sociales y espirituales y, todos ellas provienen de uno de los órganos más importantes de nuestro cuerpo: el cerebro... (p.6)

Partiendo de la reflexión anterior, se infiere que la educación es un constante cambio, donde el devenir de nuevas oportunidades de desarrollar las habilidades cognitivas preexistentes al darle una óptima funcionalidad en la adquisición de aprendizaje que subyace en la formulación de metas y organización de ideas. De ahí que, es preciso afirmar que la inteligencia espiritual adquiere interés en las capacidades innatas del hombre para el saber hacer en función de dar respuestas o soluciones a situaciones que emergen epistémicamente en su interactuar en diferentes contextos.

Por ello, una de las capacidades que debe desarrollar el ser humano en los procesos del aprendizaje, es la percepción para que así pueda ver y entender las diferentes realidades del entorno; razón por la cual debe haber una relación con el ambiente, los recursos didácticos y el educador; de manera que se produzca en los estudiantes el entusiasmo y deseo de querer aprender. De esta manera, ambos atributos se dan siempre que el cerebro produzca un neurotransmisor llamado dopamina, estado emocional que motiva a la persona a tomar acciones y conseguir resultados que produce satisfacción por la realización de un logro, propósito o meta.

La educación universitaria es, hoy por hoy, una educación abierta emancipadora, ligada a nuevos paradigmas con enfoques postmodernos que buscan antes que toda la formación integral de las generaciones de relevo en un justo equilibrio entre la humanización y el aprovechamiento de las tecnologías para hacer un mundo más plácido; lleno de individuos que expresan su plenitud a partir del acto de enseñar con amor, sin recelos, con desinterés y altruismo.

En atención a esa capacidad armónica del ser humano es necesario desarrollar la inteligencia espiritual desde nuestros encuentros con los estudiantes, de manera que la educación que reciban resida en la integralidad del sujeto, utilizando estrategias que le permitan interesarse por su autorrealización. Partiendo de la concepción que tengamos de inteligencia guiaremos nuestros sistemas educativos. La inteligencia espiritual es la única que nos hace honestos, por eso debe ser el centro de toda educación verdadera, una educación que no promueve la inteligencia espiritual no pasa de ser una simulación; por eso es el centro de la educación holista que subyace en el desarrollo de sus capacidades cognitivas.

En lo que respecta a la sociología como carrera, Azar (2021) señala que: “La sociología puede ser ejercida desde cualquier ámbito o espacio. Desde la parte comunitaria, social e investigativa, hasta en el arte o en los deportes. La sociología da para mucho” (p. s/n). En Venezuela pocos círculos conocen la labor que ejercen los sociólogos, pero en realidad se encuentran en múltiples espacios apoyando.

La precitada autora enfatizó que los sociólogos mantienen un rol fundamental para y con la sociedad venezolana. En medio de la emergencia humanitaria compleja, la polarización, el conflicto político y la crisis institucional, el trabajo del sociólogo se hace imperativo en espacios como organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, trabajo comunitario y sobre todo investigación, ante la falta de cifras oficiales.

Desde esta óptica es preciso reconocer que, en Venezuela, es complejo proporcionar cifras puntuales desde el trabajo del sociólogo. Sin embargo, el tema que aquí ocupa no está referido a esta función específica que recae sobre este profesional; sino más bien a la esencia de lo que está pasando con nuestros jóvenes y futuros profesionales desde las universidades; así como la ardua tarea que recae bajo sus hombros una vez sean profesionales egresados. Hecho que condujo al autor de la presente obra a abordar el tema de la inteligencia espiritual en la carrera sociología.

### **Desarrollo de habilidades del ser desde la óptica docente**

Se entiende por educación universitaria a aquel tipo de educación superior que se lleva a cabo cuando el individuo ha concluido la educación básica y secundaria, perteneciente al nivel de Educación Media, atendiendo al Sistema Educativo Venezolano. Su función principal es colocar a disposición de los interesados la especialización en una carrera según su vocación, intereses y aptitudes particulares.

Al rededor del año 1990, se inicia una nueva forma de ver la educación a través de la neurociencia que se basa en el análisis de las competencias que el cerebro tiene. Cerebro y educación, “son como dos caras de la misma moneda”, es decir que estos avances a nivel del conocimiento del cerebro, deben influir directamente en la forma de hacer educación. Esta nueva forma, explica cómo se produce el aprendizaje dentro del cerebro a través del estudio de las funciones cognitivas implicadas en todo proceso de aprendizaje.

En este sentido, Kandel, Shcwarz y Jessell (1997), afirman que las neurociencias no solo deben ser consideradas como una disciplina, sino que conforman un conjunto de ciencias cuyo sujeto de la investigación es el sistema nervioso con particular interés en como la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Siendo el propósito general de las neurociencias; el entender como el cerebro produce la marcada individualidad de la acción humana, y al mismo tiempo como ciertos factores pueden ser desencadenantes de alteraciones en este y por consecuencia en la conducta y el aprendizaje como tal.

A este respecto, Castorina (2016) definió el término “Neurociencias” afirma que hace referencia a campos científicos y a áreas de conocimiento diversas que, bajo distintas perspectivas de enfoque, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso. Es, por tanto, una denominación amplia y general, toda

vez que su objeto es extraordinariamente complejo en su estructura, funciones e interpretaciones científica de ambas. La neurociencia, desde perspectivas totalmente básicas, como la propia de la Biología Molecular, y también desde los niveles propios de las Ciencias Sociales.

### **Conocimiento metacognitivo**

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que el niño tiene sobre su propio conocimiento. Si nosotros instamos al estudiante a que vuelva sobre su propia actividad mental tras la realización de una tarea, supone ejercer ya un cierto control sobre ella. Por ello, Carretero (2001) conceptualiza la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo y asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea.

Entendemos el conocimiento metacognitivo como aquel que se refiere a cómo aprendemos, pensamos, recordamos. Remite a cada individuo o sujeto, aun cuando se pueda pensar más de una vez en plural cómo piensa un grupo de estudiantes o un grupo de ciudadanos determinado. Al conocer la actividad cognitiva es posible ejercer un control sobre ella y permitir una mayor eficacia sobre los procesos que se llevan a cabo. Este control que permite un mejor desempeño se denomina autorregulación.

En este sentido, es oportuno referir la opinión de Betancourt (2009) cuando describió que la palabra metacognición “es un término compuesto “en el cual “*cognición*” significa conocer y se relaciona con aprender y “*meta*” hace referencia a la capacidad de “conocer conscientemente” (p. 38), es decir, lo que sé, de explicar cómo lo aprendí e incluso de saber cómo puedo seguir aprendiendo.

### **Cosmovisión del docente ante la Enseñanza-aprendizaje**

La enseñanza-aprendizaje se refiere a los procedimientos, actividades, técnicas, métodos, que emplea el docente para conducir su praxis, diversas son las técnicas que pueden utilizarse en dicho proceso, aquí es importante la visión que el mismo tenga, para poder adecuarla a la experiencia de aprendizaje. Al respecto, Cuesta (2019) señala que: “Las estrategias de enseñanza son procedimientos a los que los docentes recurren para facilitar el aprendizaje de los individuos” (p. 67), estas estrategias persiguen un propósito determinado, que es el facilitarles a los estudiantes la solución de problemas que les permitan lograr un aprendizaje significativo.

A estas concepciones, se le suma el hecho que toda formación requiere el apoyo de una base donde la educación constituye uno de los enlaces para lograr grandes retos en el desarrollo personal, académico y profesional, es decir, como la concibe Morín (1999) “la educación es la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (p. 7). Por eso, la educación como pilar fundamental en el desarrollo del individuo mediante un continuo proceso de aprendizaje donde los docentes juegan un papel importante en su proceso de enseñanza y la interacción de los individuos se proyectarán en función de un trabajo para una comunidad.

El aprendizaje como mecanismo de formación integral del individuo lo conduce a enfrentar toda situación y abordarla con las herramientas aprendidas de un determinado saber, con criterios de coherencia para realizar los enfoques de interpretación que lo lleven a la solución satisfactoria con resultados óptimos, es decir, el desarrollo de estructuras cognitivas para abordar cualquier situación.

Lo hasta ahora descrito, conduce a reflexionar en la cosmovisión que ha de tener el docente en su diario accionar en equilibrio con el papel que juega el individuo como estudiante, el estar inmerso en un entorno social.

### **Teoría cognoscitiva del aprendizaje**

La teoría cognoscitiva responde a la disposición de la Gestalt, contiene las teorías de: la introspección, el discernimiento y el campo cognoscitivo. El aprendizaje es letrado como un proceso dinámico, mediante el cual se modifican las complejidades de los espacios vitales mediante las experiencias. Las exégesis cognoscitivas

cavilan las cogniciones (percepciones, actitudes o creencias), que poseen los individuos respecto de su entorno ambiental y por las conveniencias en que estas cogniciones fijan su conducta.

En esta teoría, la conceptualización de aprendizaje impugna a lo rutinario, puesto que considera al ser humano como un elemento emprendedor en su auténtico crecimiento y desarrollo, participante dinámico en las operaciones de aprendizaje, y lo define como ente lequía consciente, pensante, que está en continua interacción inteligente con el entorno ambiental.

Según Mata (1993) la teoría cognoscitiva tiende a presentar las interpretaciones gestalistas. En este juicio, orientan los axiomas y premisas del aprendizaje en función de la representación en que se le originan las reconstrucciones, ya que el hombre posee la capacidad de raciocinio. Dicha capacidad le admite la obtención de aprendizajes sobre esencias, sucesos y fenómenos que lo circunda; “de tal forma que él aprende todo lo que percibe del medio exterior, atribuyéndole ciertas cualidades que son tan individuales como su idiosincrasia”.

### **Teoría de acción ambiental positiva de Emmons**

Según Rengifo (2008), este enfoque teórico fue propuesto por Katherine Emmons, basando sus postulados en que el comportamiento de las personas es producto de la integración de factores como los conocimientos ambientales, la sensibilidad, valores ambientales, comportamientos ecológicos y actitudes positivas o favorables hacia el medio ambiente que se concretan en las capacidades de las personas para tener un sentido de pertenencia con el medio ambiente.

En esta perspectiva Camacho y Jaimes (2016) mencionan que el desarrollo de una acción ambiental positiva implica trabajar en todos aquellos elementos que favorezcan la realización de esta acción, enfatizándose que esta acción es producto de la sensibilización y sentimiento de pertenencia al entorno o medio ambiente; basada en la premisa de que si un ser humano tiene una actitud favorable hacia el medio ambiente tendrá mayores posibilidades de que se comporte favorablemente o positivamente en su relación con su entorno. La teoría de Emmons se relaciona con este estudio pues una acción ambiental positiva es un comportamiento indispensable para la cultura de los estudiantes de Sociología.

### **Razonamiento metodológico**

El estudio se realizó partiendo de una concepción cualitativa, ratificada por una evaluación descriptiva como indica Cázares y Otros (2008), “su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno” (p.45). En la medida en que se propone conocer los medios mediante los cuales el investigador organiza el trabajo a ejecutar, en este caso, la primera tarea es necesariamente puntualizar lo que realizan los sujetos a investigar.

Por consiguiente, la opción de la metodología cualitativa implica también el hecho, que el investigador recoja la información considerada como la más apropiada para el estudio del fenómeno en cuestión, en vista que se desarrolla la inteligencia espiritual como visión fenomenológica de la educación en docentes de la carrera de sociología. Dado que dentro de este tipo de investigación se tomaron en consideración autores como como Martínez (2002), quien manifestó:

Esto, a su vez, como veremos, se fundamenta en una opción previa epistemológica (teoría del conocimiento) y ontológica (teoría sobre la naturaleza de la realidad). Conviene hacerlos y explícitos, en todo proyecto o desarrollo de investigación, para evitar malentendidos en los evaluadores de los mismos (p. 89).

El estudio se abordó con el método de la fenomenología, proceso que permitió al investigador la descripción e interpretación de los contenidos de la conciencia (noemas). En este orden de ideas, Martínez (2006) refiere que:

se respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. (p.139).

Asumiendo lo antes descrito, el método de abordaje que se empleó en la presente investigación doctoral, se desarrolló en tres (03) etapas de acuerdo a Martínez (2006), a saber: Etapa Previa, Etapa Descriptiva y Etapa Estructural, como se describe a continuación:

**Cuadro 1.** Procedimiento para el desarrollo de las fases de la Investigación

	ACTIVIDADES A CUMPLIR	Se cumple a través de...
FASE I Etapa Previa	Selección de actores académicos	Informantes clave
	Selección de las Técnicas de Recolección de Datos	Observación directa Entrevista en profundidad Experiencias investigativas del autor
	Selección de las técnicas de análisis de la información	Codificación Categorización Triangulación
	Documentación Teórica (referencias y estudios previos)	A lo largo de la investigación (antecedentes, referentes teóricos, postura ideológica de autores, autobiografía y experiencias del autor)
<b>FASE II</b>	<b>ACTIVIDADES A CUMPLIR</b>	
Etapa Descriptiva	Aplicación de las entrevistas, observaciones directas y análisis de las experiencias investigativas y referenciales del autor.	
	Aplicación de la codificación, categorización y triangulación	
	Elaboración de Descripción Protocolar	
<b>FASE III</b>	<b>ACTIVIDADES A CUMPLIR</b>	
Etapa Estructural	Interpretación de las categorías	
	Discusión de resultados	
	Aplicación de triangulaciones	
	Elaboración de Teoría	

**Fuente:** Tomado de Martínez (2006)

Para el desarrollo de la investigación los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional aleatoria, pues se estableció a juicio del investigador alcanzando los siguientes criterios. (ver cuadro 2).

**Cuadro 2.** Informantes clave

Docente	Edad	Sexo	Años de experiencia	Turno
A	33	M	8	Matutino
B	38	F	7	Tarde
C	51	M	6	Tarde

**Fuente:** Elaborado por Naudy Lares (2022)

De acuerdo con lo antes mencionado, se asumieron como informantes clave a tres (03) docentes de la carrera de sociología, los cuales fueron seleccionados de manera intencionada, con las siguientes características: uno (01) docente del turno matutino con ocho (08) años de experiencia, uno (01) docente del turno tarde con siete (07) años de experiencia, y uno (01) docente del turno tarde con seis (06) de experiencia.

En investigación cualitativa la categorización se constituyó en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados. Por esta razón este proceso consistió en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes del lugar en estudio, eventos efectuados por los docentes inmersos para el estudio. La categorización se realizó como un mecanismo esencial en el análisis de la información recolectada. Según Rojas (2014), considera que:

La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tiene un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno (p.4)

los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Entonces, credibilidad en el estudio estuvo referida a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado.

**Cuadro 3.** Unidad de análisis

Categoría	Sub-categoría	Guion de entrevista
<b>A</b> <b>Episteme</b> <b>de la</b> <b>Inteligencia</b> <b>espiritual</b>	A.1.1. La emoción humana y la inteligencia. Espiritual	1. ¿Expresa que entiende usted por Inteligencia Espiritual? 2. ¿Considera usted que la inteligencia espiritual forme parte de su cultura formativa, como un proceso de obediencia, disciplina y entrenamiento. En su praxis educativa? 3. ¿Practica usted la inteligencia espiritual para la formación de estudiantes innovadores a través de la promoción del bien, del desarrollo de atención y fomento de la felicidad? 4. ¿Describe las habilidades que posee como docente para manejar los sentimientos y emociones de los estudiantes de sociología? 5. ¿Fomenta usted, la generosidad, el amor, la paz en sus estudiantes para ser un profesional eficiente?(justifique su respuesta)
	A.1.2. Influencia de la inteligencia espiritual en la praxis educativa	
	A.1.3. La inteligencia espiritual desde el aprendizaje colaborativo.	
	A.1.4. Habilidades de la Inteligencia Espiritual del docente	
	A.1.5. sistema de valores y creencias desde la pedagogía del amor	
<b>B</b> <b>Ontología</b> <b>en la</b> <b>Educación</b> <b>Universitaria</b>	B.1.1. Educación Universitaria y la carrera sociología.	6. ¿Desde su experiencia docente ¿Qué piensas en cuanto al desarrollo de la Inteligencia Espiritual en la carrera de sociología a través de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Barinas? (justifique su respuesta). 7. ¿Cómo es el comportamiento del estudiante, al aplicar IES como estrategias participativas y colaborativas en la enseñanza de la sociología? 8. ¿Conoce usted la actividad cognitiva del estudiante de sociología para la adquisición de nuevos conocimientos? 9. ¿Considera que su praxis pedagógica está basada en enseñar a aprender en, desde y para la vida?
	B.1.2. Desarrollo de habilidades desde el ser desde la óptica docente	
	B.1.3. Conocimiento meta cognitivo.	
	B.1.4. Cosmovisión del docente ante la Enseñanza-aprendizaje	

Fuente: Elaborado por Naudy Lares (2021).

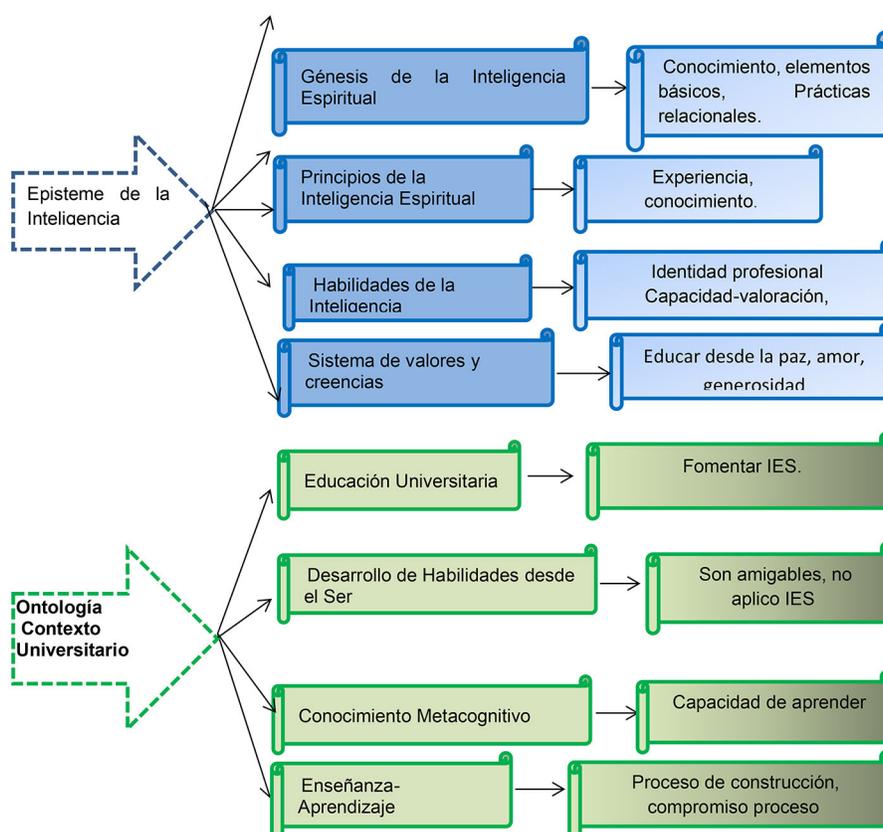


Fig. 5. Estructura particular del Informante 1

Fuente: Elaborado por Nauddy Lares 2021

De la comprensión crítica reflexiva del informante 1, considera pertinente y útil fomentar la inteligencia espiritual porque ayudaría, tanto a estudiantes como docentes, a descubrir nuevas formas de aprendizaje y enseñanza para conocer, comprender y razonar cualquier realidad. Asimismo inclusión de practicadas relacionales donde vivifique la identidad y se eduque desde el ser para fortalecer el proceso meta cognitivo.

## Proceso de Triangulación

En el presente trabajo de investigación se consideraron la triangulación de fuentes (centrada en la opinión de tres informantes clave); así como la triangulación de técnica (entrevista en profundidad y hoja de observación), agregando algunas notas de campo que fueron tomadas por el autor durante el tiempo que duró el estudio. Por tanto, se tomó lo más relevante de las categorías y subcategorías exteriorizado por cada informante clave y se cruzó en una matriz que condujo a las consideraciones emergentes que dieron paso a la teorización. Para Vallejo y Finol (2009), la Triangulación es el procedimiento de análisis, destaca lo siguiente:

La triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Por ello conviene recoger los datos del evento con métodos diferentes: si los métodos difieren el uno del otro, de esta manera proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad que pudiera existir en cualquier acto de intervención humana. (p. 117)

Por tanto, se integraron, desde distintos puntos de vistas, comparaciones que le dieron el carácter de la verificación hermenéutica de todo cuanto se planteó de los referentes empleados, validando la interpretación cualitativa.

**Cuadro 8.** Triangulación de la categoría Episteme de la Inteligencia Espiritual

Inteligencia Espiritual		Consideraciones Emergentes (Autor)
Informantes		
Informantes clave	Hoja de Trabajo	
<p>Entiendo que es la capacidad del ser humano de conectarse e introyectarse en sí mismo y con el mundo y conseguir reflexiones y respuestas para situaciones cotidianas y generales. Es lograr discurrir más allá de lo aparente o superficial para buscar soluciones o respuestas a problemas. La inteligencia se desarrolla por conocimientos adquiridos, ya que todos somos racionales por ende nacemos con esa inteligencia, pues es la que nos permite razonar y es mediante la razón que podemos pensar y aclarar las cosas, o sea evaluar que nos conviene o como hacer las cosas y en lo educativo nos permite aclarar dudas y comprender lo aprendido.</p> <p>Es la interconexión del conocimiento y ser, donde se integra un todo con la conciencia del yo y la energía de la naturaleza que permitirá dar solución de su entorno y motivar a los seres humanos a conectarse con la naturaleza, Dios y el hombre.</p> <p>Tengo una idea vaga sobre el tema; me da la impresión que tiene que ver con la religión y la inteligencia; pero no me convence su relación con la educación. Todos nacemos con inteligencia y cada uno la desarrolla de diferentes maneras, recordando que los canales de aprendizaje no son los mismos, pero a nivel universitario son adultos y por ende ya poseen el razonamiento para discernir, comparar y sacar conjeturas de lo aprendido.</p>	<p><b>hoja de observación 1</b> Es un docente tradicionalista, no imparte en sus clases la Inteligencia espiritual. por desconocimiento, afirma que le parece que es religión y eso no puede ser se incorpore en el aula, no se siente como para dar religión es docentes de sociología. Los alumnos trabajan en su aula, las actividades propuestas por el docente, quien evalúa de acuerdo al conocimiento de cada estudiante.</p> <p><b>Hoja de observación 2</b> El docente considera que la inteligencia espiritual no es aplicable a los conocimientos de sociología, ya que tenemos que ser realistas, no está de acuerdo con ese planteamiento, por lo tanto solo se evidencia una clase tradicionalista con praxis metodológicas convencionales.</p> <p><b>Hoja de observación 3</b> Es de notar falta de información sobre el tema. El docente enseña con metodologías tradicional. Es dador de clases, no acepta ni considera que la inteligencia espiritual pueda ejercer alguna influencia en la enseñanza de la sociología.</p>	<p>Escuchando con sabiduría a los docentes cuando realizaban las acciones pedagógicas se vivencia que la inteligencia espiritual es esa capacidad que tiene el docente para entender las necesidades ontológicas y axiológicas en el estudiante y, así implementar estrategias que le permitan enfocar la atención para aumentarles el saber. Descubrimiento que lo hace aplicando de manera inconsciente la episteme que subyace (creencias, estado de ánimo, pensar y saber escoger) en la inteligencia espiritual.</p>

Fuente: Elaborado por Naudy Lares (2022)

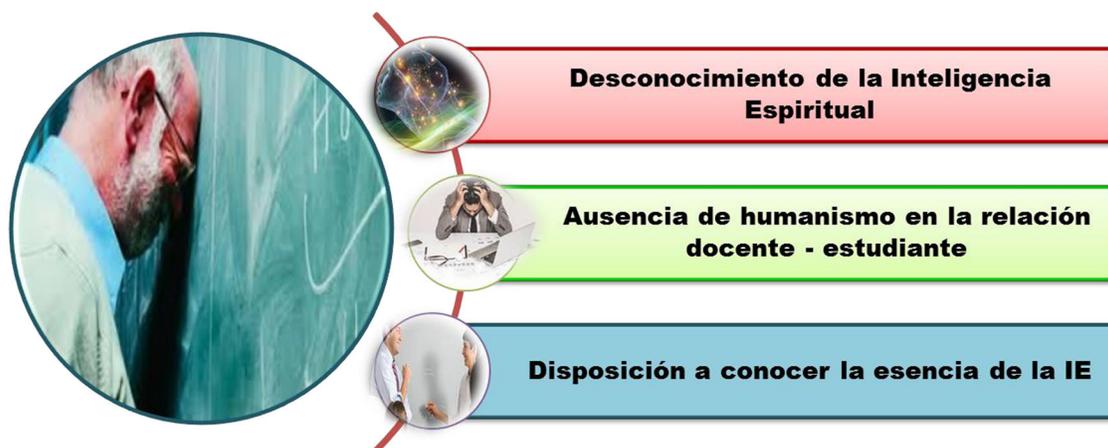
## Reflexiones e Ideas Concluyentes

En este apartado, se realiza un proceso de reconstrucción e interpretación de la realidad de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora a partir de los propósitos planteados y de los paradigmas teóricos que sustentan la episteme de la Inteligencia Espiritual; así como los fundamentos epistemológicos y axiológicos que respaldan el constructo teórico, de acuerdo a su concepción educativa para brindar un aporte a la Educación universitaria.

Recalcar así, que las actividades desarrolladas consintieron obtener una experiencia real del fenómeno indagado, porque se estableció como escenario la (UNELLEZ) Barinas, municipio Barinas estado Barinas y como informantes a tres docentes que imparten la asignatura de sociología correspondiente a la carrera de sociología aparte de generar conocimientos que contribuyan a mejorar la praxis educativa.

Siendo las cosas así, resulta claro, en el acaecer investigativo se pudo demostrar una realidad desde una perspectiva holística para la concepción de la inteligencia espiritual y la enseñanza de sociología como herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, evidenciándose un desconocimiento en la aplicación en la praxis del docente. Desde esta matiz, se permitió el establecimiento de categorías y subcategorías que funcionan como base los elementos que son la base de toda formación académica sustentado en las creencias, valores ontológicos y axiológicos para ser personas espiritual y emocionalmente inteligente.

Por tanto, desde las voces de los informantes clave se logró consolidar la perspectiva ontológica que tienen los docentes en la carrera de sociología, en relación al episteme de la inteligencia espiritual en la educación universitaria, con los siguientes aspectos: los docentes en su mayoría desconocen a que se refiere la IE. De la misma manera en su accionar demuestran que ni siquiera hacen uso de la misma para encaminar sus vidas; menos aún en los recintos académicos.



**Fig. 6.** De las voces de los informantes

Fuente: Elaborado por Naudy Lares (2022)

Visto de este modo, en el devenir investigativo se pudo presentar una realidad dinámica desde una perspectiva holística para la comprensión e interpretación de la episteme de la Inteligencia espiritual en la alternativa posible que proyecta la educación universitaria, evidenciándose una relevancia actual porque no se vincula a nuevas visiones así como prácticas educativas, sino también desde el lado de las instituciones universitarias y la praxis política de la sociedad, basados en la ayuda mutua y la solidaridad para aportar soluciones a las necesidades no satisfechas de los actores sociales. ©



**Fig. 7.** Elementos que influyen en el docente

Fuente: Elaborado por Naudy Lares (2022)

**Naudy Omar Lares Jiménez.** Docente, adscrito al Programa de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora del estado Barinas Venezuela. Ponente: Congreso Internacional de Investigación Educativa UPEL-IMPM: Estrategia Motivacional Como Herramienta de Participación Comunitaria. Ponente: 1er Congreso Unellista de Ciencia Sociales Caracterización de las Formas Productivas en la Agricultura Urbana Ponente: 1er Congreso Internacional de Investigación en Currículo y Formación Docente. Trabajos de investigación desarrollados: Artículo: Inteligencia Espiritual como Estrategia de Aprendizaje. Revista Scientiarum. Ensayo: Inteligencia Espiritual un Estilo de Vida: Revista Scientiarum. Artículo: Caracterización de las Formas Productivas en la Agricultura Urbana. Libro: Estrategia Motivacional Como Herramienta de Participación Comunitaria.

## Referencias bibliográficas

- Arias, R. y Lemos, V. (2015). **Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual.** Revista Enfoques, XXVII (1), 79-102. Recuperado de <http://uap.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/2015-1-Lemos-Arias.pdf>
- Gardner, H. (1987). **Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias.** F.C.E., México.
- Gardner, H. (1993). **Múltiple Intelligences.** HarperCollins, Nueva York.
- Gardner, H. (2001). **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.** Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fichsman, D. (2016). **Inteligencia espiritual en la práctica. Cómo aplicarla en la vida y en la empresa.** Editorial Planeta Perú S.A. Lima, Perú.
- Fischman, D. (2017). **Inteligencia espiritual en la práctica.** In **Planeta** (1ra Ed., Vol.1. Planeta Mexicana. S.A.
- Domínguez, M. (2019). **Neuroeducación: Elementos para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI.** Educación y Ciencia, 8 (52) ,66.76
- Emmons, R. (2010). **Spirituality and intelligence: Problems and prospects.** The International Journal for the Psychology of Religion, 10(1), 57-64.
- Martínez, M. (2004). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.** México: Editorial Trillas. Disponible: <https://html1-f.scribdassets.com/4p5vxg6mps5kht3s/images/86-79ca5d345a.jpg>[Consulta: 2019, marzo 19].
- Martínez, M. (2013). **Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales.** Editorial Trillas. Venezuela.
- Quesada, R. (2007). **Guía para Evaluar el Aprendizaje Teórico y Práctico.** México: Limusa.
- Quesada, B. y Gómez, M. (2017). **Desarrollo de la religiosidad desde el nacimiento hasta la adolescencia.** *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 7(1), 1-23.
- Rojas, B. (2014). **Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis.** Editorial FEDUPEL-Caracas-Venezuela.

- UNESCO (2000). **Foro Mundial de la Educación**. Marco de acción de Dakar. Educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes”. 26-28 de abril de 2000, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. París, UNESCO.
- Zohar, D. (1997). **Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe**. Barcelona España: Plaza & Janes Editores, S. A.
- Zohar, D. (1997). **Rewiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations**. San Francisco. California, Berrett Koheler, Publisher.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). **Inteligencia espiritual**. Madrid, España: Plaza y Janés.



# Tratamiento didáctico del contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior

Investigación  
arbitrada

*The treatment didactic of the diagnostic contents treatment of the diseases of the digestive inferior tract*

**Alina de la Caridad Torreblanca Xiques<sup>1</sup>**

[torreblancaalina64@gmail.com](mailto:torreblancaalina64@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7950-4735>

Teléfonos: +53 59934298 + 53 58345251

**Lázara María Varona Moreno<sup>2</sup>**

[lachierika61@gmail.com](mailto:lachierika61@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3795-9253>

Teléfono: +53 55618900

<sup>1</sup>Hospital General Docente “Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna”

Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna. Universidad Zoilo Marinello Vidaurreta

<sup>2</sup>Universidad de Ciencias Pedagógicas

Las Tunas, Provincia de Las Tunas

República de Cuba



Recepción/Received: 11/01/2023

Arbitraje/Sent to peers: 12/01/2023

Aprobación/Approved: 13/03/2023

Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

La escuela cubana de medicina, tiene como encargo social preparar de forma continua a los profesionales de esta área del saber. El objetivo de esta investigación es la elaboración de una metodología para el tratamiento al contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior para perfeccionar el desempeño profesional del especialista en Gastroenterología. En el proceso investigativo fueron utilizados como métodos la sistematización teórica y la modelación sistémica que permitió elaborar la metodología. Ella tiene un carácter sistémico, procesal y contextualizado y se establece entre los componentes didácticos para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje dinamizado y desarrollador en el residente de Gastroenterología.

**Palabras clave:** diagnóstico-tratamiento, tracto digestivo inferior, Gastroenterología.

## Abstract

The Cuban school of medicine, has as a social responsibility to continuously prepare the professionals of this area of knowledge. Then, the objective of this research is the elaboration of a methodology for the treatment of the diagnostic content-treatment of diseases of the lower digestive tract, to improve the professional performance of the specialist in Gastroenterology. In the research process, theoretical systematization and systemic modeling were used as methods, which allowed the development of the methodology, she has a systemic, procedural and contextualized character established between the didactic components and foster a dynamic teaching-learning process in the training of the Gastroenterology resident.

**Keywords:** the treatment diagnostic, lower digestive tract, Gastroenterology

Author's translation.

## Introducción

---

La formación de especialistas en Gastroenterología demanda la actualización y profundización de los conocimientos más específicos para su desempeño en función de lograr un modo de actuación en correspondencia con las exigencias sociales actuales. Lo anterior determina la necesidad de identificar como objeto de investigación: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de posgrado de Gastroenterología y como campo de acción el tratamiento al contenido de enfermedades del tracto digestivo inferior.

Para la actualización y profundización de los conocimientos de los profesionales de la salud se han creado diferentes especialidades de posgrado, que garantizan la formación continua de los residentes, para ello se requiere de la conducción adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en este contexto y con ello, garantizar la finalidad de que se puedan utilizar los conocimientos científicos y las tecnologías adquiridos en ella, en la solución de problemas profesionales y en su vida futura lo que deviene en la necesidad de colocar al residente y su proceso de aprendizaje como eje central (Addine, 2020).

En la formación del especialista en Gastroenterología, por tanto, se requiere del dominio de los conocimientos sólidos del aparato digestivo en el campo del saber para el diagnóstico de las enfermedades, la prevención, rehabilitación y curación de las diferentes afecciones agudas y crónicas de los individuos sanos y enfermos, con alto nivel de desempeño, solidez en los principios ético morales de nuestra sociedad y elevada calificación científica técnica (Arus, 2015).

Entre las investigaciones desarrolladas sobre el contenido del diagnóstico y tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior se encuentran las de Castañeda et al., (2021), los mismos reflexionan sobre la colitis ulcerosa y su relación con el desarrollo de carcinoma colorrectal, estas ideas constituyen una concepción teórica fundamental para el abordaje de esta enfermedad desde un estudio de caso, aunque no se concibe una sistematización teórica y metodológica del contenido relacionado desde la Didáctica de la Gastroenterología.

Desde una perspectiva didáctica, autores como Mesa (2016); Orive (2020); Hidalgo (2020); Figueredo (2021); y Martín (2021) entre otros, brindan tratamiento a contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes disciplinas, y ofrecen aportes teóricos prácticos de gran valor, a partir de las relaciones que se establecen entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesional, sin embargo, sus estudios se centran en la formación inicial.

Desde el estudio teórico se evidencia que se hace necesario perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de posgrado de Gastroenterología en función del tratamiento al contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior con la finalidad de lograr el desarrollo de la práctica profesional con calidad y un carácter desarrollador.

## Materiales y métodos

---

La muestra tomada para este trabajo estuvo constituida por diez profesionales docentes de Gastroenterología y siete residentes en formación de la Universidad de Ciencias Médicas de las Tunas.

Los métodos utilizados fueron:

- Histórico-lógico, permitió analizar la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de posgrado de Gastroenterología, así como revelar su historia, etapas y tendencias predominantes.

- Sistematización teórica, para revelar los fundamentos que sustentan el tratamiento del contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de posgrado de Gastroenterología.
- Modelación sistémica, que permitió elaborar los instrumentos indagatorios y la metodología para el tratamiento al contenido diagnóstico- tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior.
- Métodos y técnicas empíricas, para la corroboración del problema científico de la investigación, para la caracterización del estado actual del proceso de formación educativo asistencial médico residente de Gastroenterología y su dinámica, así como para la valoración y corroboración por expertos, de los resultados científicos alcanzados.
- Técnicas estadísticas para procesar e interpretar los resultados de la aplicación de los métodos y técnicas empíricas.

## **Caracterización de la investigación**

La investigación parte del estudio histórico lógico que muestra cómo ha sido el desarrollo de la especialidad en el mundo, en el país y en la provincia, evidencia sus etapas, sus particularidades y los adelantos renovadores de la ciencia y la tecnología que favorecen el desarrollo vertiginoso de la especialidad. Ella estuvo definida por etapas. La primera de 1985-2005 basada en el surgimiento y desarrollo de la especialidad, la segunda de 2006-2014 condicionada por el primer perfeccionamiento del plan y programa de estudio de la especialidad y la tercera de 2015-2022 condicionada por el segundo perfeccionamiento del plan y programa de estudio y el desarrollo científico técnico. Es necesario develar que cada etapa estuvo marcada por sus propias características dentro del proceso enseñanza –aprendizaje de la Gastroenterología, el mismo se ha perfeccionado, a lo largo de los diferentes programas, avanza desde métodos y formas tradicionales, sin tener en cuenta las relaciones interdisciplinarias, a una enseñanza desarrolladora desde las concepciones inter y multidisciplinaria.

La concepción del tratamiento al contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior demuestra que no se evidencia explícitamente la lógica de este contenido, no todos los temas del módulo llevan a una correcta secuenciación del contenido. Además desde los fundamentos teóricos se sostiene la esencia humanista y la responsabilidad en la actuación médica para el tratamiento a las enfermedades del tracto digestivo inferior complementada con los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos gastroenterológicos que le dan un sustento más amplio y desarrollador al proceso de enseñanza –aprendizaje al ser concebido desde las categorías didácticas (problema, objetivo, contenido, métodos, formas de organización de la enseñanza, medios de enseñanza y evaluación); elementos que le dan connotación al proceso de enseñanza–aprendizaje del residente de Gastroenterología, al tener como antecedente la caracterización inicial del programa y plan de estudio que aportan las insuficiencias del posgrado en Gastroenterología las cuales nos permitieron definir los caracteres heurísticos de la investigación.

## **Resultados la investigación**

Determinada la carencia teórica de la investigación definimos las vías para su transformación a través de una metodología en la cual se consultaron los referentes teóricos para la elaboración de la metodología y se utilizaron los aportes de diferentes autores: Velázquez (2015); Mesa (2016); Figueredo (2021). En esta dirección se asumió como metodología: “Un sistema de métodos, procedimientos, técnicas que regulados por determinados requerimientos nos permiten ordenar mejor el desempeño profesional para obtener determinados propósitos cognoscitivos” (Armas, 2011. citado por Mesa 2016.p.65).

En la elaboración de la metodología se tomo la estructura propuesta por (Mesa 2016) que consta de: objetivo general, fundamentación, procedimientos y recomendaciones para su instrumentación que permiten su aplicación en diferentes contextos y condiciones.

La estructura tiene rasgos de esencialidad, es desarrolladora, integradora, humanista, tiene carácter flexible. En su fundamentación se empleó la contextualización de los contenidos, secuenciación y sistematización que ayudaron a explicar la significatividad de los contenidos gastroenterológicos.

El diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior se configura como contenido a partir de identificar su naturaleza cognitiva-instrumental y afectiva-motivacional, con un carácter prospectivo, proyectivo y estratégico que permite la determinación anticipada de las causas que las provocan y la proyección compensatoria, rasgos que cobran significado y sentido de tipo profesional en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del posgrado de la Gastroenterología.

En la metodología fue significativo la incorporación del valor frugalidad referido al ahorro de los recursos consumibles que en la Gastroenterología es proporcional a la fibra óptica valor que transversaliza la escala de valores, además de la utilización de diferentes métodos de enseñanza que al utilizarlos adquieren un carácter de sistema y garantizan el autoaprendizaje de los residentes, se destacan el método clínico epidemiológico, el método investigativo, el método decisorio, el método expositivo, y el método crítico, (Acebo y León 2019).

La implementación se realizó a partir de un experimento formativo cuyos resultados fueron debatidos en los talleres de opinión y construcción colectiva, a partir de los criterios de Cortina (2005), Valledor (2017), Calzadilla (2019), con una correcta y positiva aceptación en cuanto a los resultados obtenidos, entre ellos se destacan criterios como: muy necesaria la investigación, aporta nuevos elementos para el proceso-aprendizaje del posgrado en Gastroenterología, es muy positivo realizar nuevas investigaciones de temas relacionados con el proyecto para enriquecer la educación posgraduada en Gastroenterología.

## Conclusiones

---

El estudio histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de posgrado de la Gastroenterología reveló que el programa se ha perfeccionado, pero aún es insuficiente el tratamiento al contenido diagnóstico-tratamiento de las enfermedades del tracto digestivo inferior. Resulta necesario sistematizar ese contenido y su utilización en el desempeño profesional, por tanto, la metodología aplicada se hace necesaria partir de su carácter sistémico, procesal y contextualizado, en la misma se evidencia la relación que se establece entre los componentes didácticos y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del residente en Gastroenterología en la práctica profesional. ©

---

Año de inicio y culminación de la investigación. 2020 / 2022

---

---

**Alina de la Caridad Torreblanca Xiques.** Doctora. Especialista de Segundo grado en Gastroenterología. Profesora e investigadora auxiliar. Máster en medios Diagnóstico en el Primer Nivel de Atención de Salud. Aspirante a Doctor en Ciencias de la Educación. Centro de trabajo Hospital general docente Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna, Las Tunas; Cuba. Dirección Ave 2 de diciembre 1 Las Tunas Teléfono móvil: + 53 59934298. Teléfono fijo: + 53 31373566

**Lázara María Varona Moreno.** Doctora C. Licenciada en Pedagogía Psicología. Profesora e investigadora titular. Máster en Educación Superior. Centro de trabajo Universidad de Ciencias Médicas. Las Tunas; Cuba. Dirección Av. 2 de diciembre 1 Las Tunas. Teléfono móvil (+ 53) 55618900, fijo.31349607

---

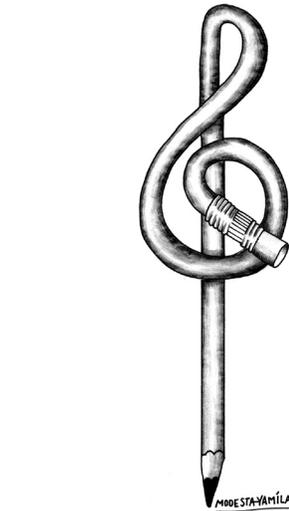
## Referencias bibliográficas

- Acebo, M. y León, M. (2019). Contribuciones teórico-prácticas a la pedagogía y cultura cubana: formación de valores desde una concepción identitaria. *Didascálica: Didáctica y Educación*, 10(4), 51–73.
- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impactos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, R. (2019). La integración de saberes desde lo interdisciplinar en el eje transversal de la Educación Preuniversitaria y la Educación Superior. *Revista IPLAC*, (3). [www.revistaipiac.rimed.cu](http://www.revistaipiac.rimed.cu)
- Addine (2020). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En García, Compendio de Pedagogía. (pp. 80–101). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Arteaga, F. (2016). *La filosofía de la educación desde la obra martiana*. Las Tunas: Académica Universitaria.
- Arus (2015). *Programa y Plan de estudio de Gastroenterología*. Editorial Ciencias Médicas
- American Psychological Association. (2020, 25 de octubre). *APA Publication Manual, Seventh Edition*. APA Style. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples>
- Bermejo, J. (2018). Antropología pedagógica. Fin para la educación. *Escuela Abierta*, 19(1), 49–63. <https://doi.org/10.29257>
- Concepción, L. (2020). *La historia de la niñez en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia de Cuba en el segundo ciclo de la educación primaria*. [Tesis de doctorado/no publicada]. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Calzadilla, G. (2019). *La disponibilidad léxica del profesor de español-Literatura en la formación de pregrado*. [Tesis de doctorado/no publicada]. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Castañeda, C., Sotto, A., Aragonés, E. y Villasaan, L. L. (2019). Malabsorción de lactosa en la colitis ulcerativa idiopática. *Revista Cubana de Medicina*, 13(3). <http://revmedicina.sld.cu/index.php/med/article/view/333>
- Cortina, V. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. [Tesis doctoral]. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”. Las Tunas.
- Castillo C., O. y Soriano Á., C. (2017). Educación médica continua en gastroenterología y recertificación del especialista en el Perú. *Revista de Gastroenterología del Perú*, 37(3).5. Céspedes M., A., González S., M. E.,
- Céspedes M.A., González S., M. E., Marañón C., T. y Fernández D., J. (2020). Proceso de superación y desempeño profesional de los especialistas en Coloproctología. *Revista Maestro y Sociedad* (número especial 1), 200-211. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/52277>
- Farreras, P. y Rozman, C. (Eds.) (2020). Enfermedad inflamatoria del intestino. En *Medicina Interna XIX Edición* (pp. 123-137). Editorial Elsevier.
- Fernández D., J. Tardo F., Y., García C., M. E. y Caro F., M. T. (2019a). Formación del profesional de gastroenterología en la atención a pacientes con enfermedades oncoproliferativas digestivas. *Revista Maestro y Sociedad*, 16 (4), 770-777. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/50108>
- Fernández D. J. Tardo F. Y. García C. M. E. y Caro F., M. T. (2019b). La práctica asistencial en gastroenterología, en la atención a pacientes con neoplasias digestivas: sus contradicciones sociales. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 719-727. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/50029>. Minsap .
- Figueredo, D. (2021). *El tratamiento al contenido espacio geográfico en la carrera Licenciatura en Educación. Geografía*. [Tesis doctoral/no publicada]. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba

- Hidalgo, Y. A. (2020). La prevención primordial de las anomalías dentomaxilofaciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina estomatología integral. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba
- Mesa, G. H. (2016) Metodología para el tratamiento del contenido nomenclatura química en la carrera Licenciatura para Educación Biología–Química. (Tesis doctoral). Universidad de Las Tunas, Las Tunas
- Martín, I. M. (2021). *El contenido semiología pediátrica en la carrera de Medicina*. [Tesis de doctorado/no publicada]. Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Ministerio de Educación Superior. (2019). *Resolución 140 Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*. Editorial Félix Varela.
- Ministerio de Salud Pública. (2004). *Resolución Ministerial 108 Reglamento del Régimen de Residencia en Ciencias de la Salud*. Editorial Ciencias Médicas.
- Marañón C., T. y Castellanos S., G. (2020). Evolución histórica del proceso de superación de los especialistas en Coloproctología en Santiago de Cuba. *Revista Maestro y Sociedad*, 17(3),561-570. Recuperado de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/52246>
- Mas. P. (2018). *Preparación de los psicopedagogos a través del tratamiento al contenido: desempeño profesional*. [Ponencia]. Evento Nacional de Educación y Sociedad EDUSOC 2018, Universidad de Las Tunas, Las Tunas, Cuba.
- Morales, M., Corrales, S., Laud, M., Ballol, A., Coronel, J. y Prado, L. (2018). Poliposis gigante de colon como forma de presentación de colitis ulcerativa idiopática. Reporte de caso. *Revista de Medicina Electrónica*, 40(5), 1585-1600.
- Núñez, N. O., Benítez, A. C., Águila, R. V., García, A. F., Rodríguez, T. A., y Rivera, D. G. (2019). Colitis Ulcerativa. Presentación de un caso clínico. *Investigaciones Medicoquirúrgicas*, 11(1).
- Orive, N. y Bauza, B. (2019). Concepción del contenido genético en la formación del Médico General. *Revista Opuntia Brava*, 11(4). 168-182
- Plan de Estudios de la especialidad de Gastroenterología. La Habana.10. Morán B., J. (2013). Un nuevo profesional para una nueva sociedad. Respuestas desde la educación médica: la formación basada en competencias. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*
- Pascual, Y., Campos, L. y Machado, D. (2018). Concepción didáctica de la tarea docente desarrolladora. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 6(1) 1-16

# Modelo para la formación pedagógica del estudiante de música

Investigación  
arbitrada



*Model for the pedagogical training of the music student*

**Nurys Francisca Cantalops Borrego**<sup>1</sup>

castellopsnurysfrancisca@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3283-3157>  
Teléfono: + 53 52157604

**Danilo Quiñones Reyna**<sup>2</sup>

danioloqr@ult.edu.cu  
<https://orcid.org/0000-0003-3862-0355>  
Teléfono: + 53 54621095

**Elizabeth López Morales**<sup>3</sup>

elizabethlm@ult.edu.cu  
<https://orcid.org/0000-0003-4879-6725>  
Teléfono: + 53 58284107

<sup>1</sup>Escuela Profesional de Arte “El Cucalambé”  
Universidad de Las Tunas

<sup>2</sup>Control de la calidad

<sup>3</sup>Centro de Estudios Pedagógicos  
Universidad de Las Tunas.

Municipio Las Tunas Provincia Las Tunas  
República de Cuba

Recepción/Received: 27/01/2023  
Arbitraje/Sent to peers: 28/01/2023  
Aprobación/Approved: 17/02/2023  
Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

En el artículo se aborda la necesidad de que los estudiantes de la carrera de Educación Artística perfeccionen su cultura musical. Ello conlleva a fundamentar desde diferentes ciencias el sustento teórico de la idea anterior. Se realiza un diagnóstico con la aplicación de varios instrumentos que revela insuficiencias en el tratamiento a la cultura musical por lo que se elabora una concepción pedagógica que contribuya a la solución del problema planteado y su implementación en la práctica. Para la realización de la investigación se emplearon métodos científicos; como la sistematización teórica, la observación, la encuesta y la entrevista, así como los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.

**Palabras claves:** cultura musical; concepción pedagógica.

## Abstract

The article addresses the need for Artistic Education students to improve their musical culture. This leads to substantiate from different sciences the theoretical support of the previous idea. A diagnosis is made with the application of several instruments that reveals insufficiencies in the treatment of musical culture, for which a pedagogical conception is elaborated that contributes to the solution of the problem raised and its implementation in practice. To carry out the research, scientific methods were used; such as theoretical systematization, observation, survey and interview, as well as critical opinion and collective construction workshops.

**Key words:** music culture; pedagogical conception.

## Introducción

---

La Educación Superior en Cuba es uno de los pilares de la Revolución, a ella se le brinda toda la atención y reconocimiento pues está dirigida a la formación de profesionales desde las diferentes ramas, con un alto compromiso y formación académica, axiológica y científica. Las universidades tienen la responsabilidad social de formar a los profesionales de la educación con la calificación necesaria para ejercer en las escuelas, las tareas y funciones, que les permitan enfrentar las distintas problemáticas presentadas en el proceso pedagógico. La Licenciatura en Educación Artística, es una muestra.

En la carrera Educación Artística, en el Modelo del Profesional se establece como un problema profesional: la necesidad de que el estudiante aprenda nuevos conocimientos y habilidades de forma significativa y empleen estrategias para lograr modos de actuación propios de lo que se aspira de un profesor de Educación Artística portador de valores éticos y estéticos. En el segundo objetivo se exige que debe: dirigir el proceso pedagógico y, en particular, el de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística, en función de la formación de los educandos, para lo cual utilizará todos los medios didácticos a su alcance, con originalidad y creatividad, en el cumplimiento de sus funciones profesionales. MES (2016).

Por ello, el estudiante de la carrera Educación Artística a partir del alto sentido de responsabilidad social que debe afrontar y el compromiso que asume con respecto a su modelo del profesional: de ser culto y desarrollar sus potencialidades individuales para su crecimiento personal, social y profesional, debe ser capaz de apreciar la música. Este planteamiento constituye un sustento para el tratamiento a la cultura musical, dada la necesidad social de formar el profesional de educación que la sociedad cubana necesita: un sujeto sensible ante el hecho artístico cultural, que exprese amor y respeto por el arte, culto, preparado profesional y espiritualmente y que busque soluciones diversas a los problemas socio-culturales, a partir de considerar que una vez graduado debe dirigir el proceso docente educativo en la enseñanza Secundaria Básica y Media Superior, encaminado a formar adolescentes y jóvenes de su tiempo capaces de enjuiciar las manifestaciones artísticas desde posiciones morales, políticas e ideológicas acorde con nuestra sociedad.

Sin embargo, en la revisión del modelo del profesional, indicaciones metodológicas, visitas a clases, actividades culturales, intercambio con los estudiantes y profesores de la carrera, así como la experiencia profesional en el desempeño laboral de la investigadora, me permitieron identificar manifestaciones como:

- Poca comprensión por parte de los estudiantes de la carrera Educación Artística, sobre la importancia de la música en su formación como gestores de la cultura.
- Insuficiente conocimiento para reconocer las obras musicales a partir de los elementos estéticos.
- Poca implicación de los estudiantes de la carrera Educación Artística en la formación de unidades artísticas, para la presentación en actividades culturales.

Estos elementos desde la etapa exploratoria posibilitaron que se reconozca la necesidad de elevar la preparación de los estudiantes de la carrera Educación Artística en función de la calidad profesional, por lo que el presente artículo está dirigido a proponer una concepción pedagógica que contribuya a enriquecer la cultura musical en el proceso de formación inicial de este estudiante.

## Antecedentes y acercamiento a algunos fundamentos generales

---

Para este trabajo resulta importante realizar una mirada integral de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre las categorías cultura musical y concepción pedagógica.

El fundamento teórico que sustenta esta investigación lo aporta la filosofía como madre de todas las ciencias. En este sentido Suarez (2008) citado por Sánchez (2019) señala: “Como cultura entendemos al conjunto de valores y bienes materiales y espirituales creados por el hombre en su actividad social y la apropiación del mundo que nos rodea, en el contexto de un nivel determinado de desarrollo humano alcanzado. De esta manera el hombre convierte en cultura en el sentido genérico de esta palabra, todo lo que él hace y todo lo que él toca, es este resultado del proceso de socialización.

Así, comprendemos la cultura tanto en el orden material como espiritual, y ello nos conduce a entenderla como medida del desarrollo humano, por cuanto supone el proceso permanente de humanización, porque implica “... lo creado por el hombre a partir de la transformación de la naturaleza, y sobre la base de una visión de fondo de sus raíces antropológicas...” Hart (1997), citado por Vargas y Ortiz (2019).

Por otra parte, se considera necesario contrastar algunas ideas de musicólogos, compositores y pedagogos acerca de la música que en sentido general es el arte de combinar los sonidos en una secuencia temporal al atender a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo, o de producirlos con instrumentos musicales.

Para Gamboa (2017) La música es un arte de expresión y belleza que nace en cada ser, en cada persona, es algo propio, natural e innato, es una manifestación de sensibilidad que tiene el ser humano relacionada con el espíritu, por medio de la música se manifiestan sentimientos, ideas y emociones.

Se toma en consideración, además, la definición dada por el Dr. C. Olavo Alén Rodríguez musicólogo, en la Conferencia de Música Cubana efectuada el 15 de octubre de 2015 en el Museo de la Música, este la define como: “un sistema de comunicación estética a través del sonido utilizado por el ser humano para su regeneración psicológica”. Alén (2015).

La consideración realizada por estos autores se reafirma que en la música se necesita del autor y la creación de su obra que trasmite ideas, sentimientos, emociones que provocan en el receptor que aprecia ese hecho artístico, una percepción estético musical que interviene en su formación emocional e intelectual.

La Música desde el componente educativo tiene como finalidad de ofrecer a los estudiantes de la carrera Educación Artística referentes básicos que posibiliten la reflexión sobre su dimensión cultural y su utilización como medio de expresión, creación y comunicación y proporcionar, además, las herramientas necesarias que le permitan manejar con autonomía y espíritu crítico los medios musicales a su alcance. Asimismo, favorece el desarrollo integral de los individuos, a la vez genera espacios de encuentros donde no solo se aprenden técnicas artísticas, sino también se promueve la participación y la autorrealización de los mismos, tener en cuenta sus necesidades, gustos, costumbres, conocimientos y potencialidades, individuales y colectivas.

En el contexto del presente trabajo se consultan autores que teorizan sobre cultura musical. Por su parte Piedra (2012) la asume como: “conjunto de productos musicales, así como, mecanismos y medios empleados en la actividad artístico musical, que por su significación conforman el acervo musical, de los que se apropia el hombre en su interrelación con el medio social e influye en su forma de sentir, pensar y actuar.”

Para Aguirre (2017) es el proceso de transmisión, acumulación, transformación y resultados de conocimientos, historia, costumbres y hábitos musicales a partir de la apreciación de la combinación estética de los sonidos y silencios; la utilización de la percepción auditiva, la educación rítmica, vocal y corporal, propias de la realidad sociocultural del individuo, lo que proporciona en él la expresión de emociones, sentimientos, una conducta apropiada y a su vez un estado de satisfacción.

Para esta investigación la autora conceptualiza que la cultura musical: es el proceso de apropiación de costumbres, habilidades, hábitos, tradiciones familiares, propio de cada individuo, que le permita mostrar rasgos de sensibilidad estética ante el hecho musical y realizar juicios y valoraciones acerca de las producciones sonoras y audiovisuales, que a su vez se transforme a partir de las influencias recibidas en su intercambio con los diferentes contextos. Un individuo con una adecuada educación auditiva, rítmica, vocal y corporalmente.

Todos estos criterios y enfoques nos revelan la importancia y el papel destacado de la música en la educación del ser humano como propuestas concretas para su mejor aprendizaje, sirven de base para las transformacio-

nes que ocurren en el individuo que practica el arte musical. Lo pedagógico, se sustenta en la relación de la escuela con la vida y el medio social, donde median un conjunto de elementos que garantizan el encargo social. La Universidad como institución social, forma a los profesionales que se van a integrar a la colectividad, los cuales se preparan para la vida, en la vida, por la vida y en el trabajo como su actividad fundamental. Una educación para la vida tiene que ser productiva (laboral), creativa (investigativa) y transformadora del contexto social (extensionista), donde el profesional en formación de la carrera Educación Artística, asume un papel activo en la apropiación del conocimiento de una cultura musical en un contexto social y educativo, donde están presentes sus vivencias, experiencias y motivaciones. Se asume un enfoque humanista, con carácter flexible, multidimensional, centrado en el desarrollo de la personalidad, la unidad de los agentes y agencias educativas en el proceso formativo.

Este estudiante en su condición de doble formación, vincula la teoría con la práctica, en los centros donde realiza su práctica laboral. Se manifiesta la coherencia y contextualización del sistema de influencias que ejercen las agencias y agentes educativos, en el fomento de una cultura musical en el estudiante de Educación Artística.

La música en la educación evidencia su importancia en el proceso integral del ser humano. Se han realizado en áreas del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de las matemáticas. La música incrementa los hábitos de lectura y estimula el desarrollo de la atención, la memoria, la concentración, la imaginación y la inteligencia. En este sentido, existen investigaciones que demuestran la activación de algunas áreas del cerebro, a partir de la experiencia de la escucha racional o consciente de la música, además del desarrollo de ambos hemisferios:

Hemisferio izquierdo: percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos y musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal, entre otras.

Hemisferio derecho: percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical, entre otras. Gimeno (2014).

Desde el punto de vista sociológico se reconoce que la cultura musical acontece en un contexto socio-histórico determinado, en un espacio concreto, se da en un sistema de relaciones entre las agencias, agentes educativos, familia, comunidad, estudiantes, profesores, claustro de los centros educacionales donde se realizan las prácticas laborales. En el intercambio que se produce entre cada uno de estos grupos sociales, se facilita la aprehensión de una cultura musical como un elemento insoslayable de la cultura general, que tributa al proceso de formación de un individuo sensible, comunicativo, ético, competente, comprometido con su profesión y con su país, que demanda la sociedad actual, el cual es capaz en la medida que se forma, transformar a otros individuos y a comunidades, a partir del desempeño profesional que realiza este estudiante.

En este sentido adquieren importancia las interacciones grupales, pues el grupo, al realizar el aprendizaje musical, se ayuda en la elaboración y procesamiento de la información, en la sociabilización y fomenta la colaboración, el espíritu crítico y el respeto mutuo. A través de la actividad musical se pueden desarrollar valores y hábitos. Todo ello contribuye a la producción de nuevos sistemas de significación, es decir a la transformación de los individuos. Segarte (2014).

Se coincide con lo planteado por esta autora porque se considera que el estudiante de Educación Artística a partir de las relaciones interpersonales, adquiere conocimiento el cual es capaz de enriquecerlo, transformarlo e incorporarlos a su práctica diaria, lo que le permite dar respuestas a las exigencias sociales, de ahí la relación que se establece entre educación y sociedad.

Por otra parte, desde el referente psicológico se asume el principio de la unidad entre la actividad y la comunicación Leontiev (1930), ya que la cultura musical favorece el desarrollo de la capacidad emocional, permite la comunicación verbal y no verbal, a partir de las particularidades de las edades, necesidades cognoscitivas, intereses, motivaciones y objetivos de los estudiantes, acompañado de sus vivencias, sentimientos, aptitudes y actitudes. El desarrollo psicológico de los estudiantes de la carrera Educación Artística, se forma a partir de la mediación social que realiza con otras personas, mediante los hechos artísticos, prácticas sociales, actividades

extensionistas, proyectos comunitarios, eventos científicos, lo cual enriquece su capacidad de apreciación y creación musical e intelectual.

También se manifiesta la ley de la mediación, entre los estudiantes y los profesores que dirigen el proceso formativo en la carrera Educación Artística, como una vía de comunicación, de intercambio y de aprehensión del contenido académico y técnico musical que se imparte. Se establece también a través de signos visto como un sistema de diferentes niveles de complejidad que condicionan la psiquis del sujeto y hacen posible la transmisión de significados, a través de la utilización de instrumentos musicales, que conforman hechos artísticos, y son capaces de transmitir un mensaje, el cual es decodificado por el individuo a partir de sus vivencias, emociones, sentimientos y percepción de la realidad.

Se cumplen las concepciones de Vygotsky (2009) que visualiza la música como instrumento mediador en lo emocional como elemento significativo en el desarrollo de la personalidad. El tratamiento de los contenidos de la cultura musical, estimula la adquisición de conocimientos y el tratamiento a la cultura general integral de los estudiantes, conocimiento que profundiza mediante la investigación y lo pone en práctica, mediante actividades diseñadas en los programas educativos y culturales que direccionan el trabajo cultural en los centros educacionales, lo cual permite que se modifique sobre la base de los sentimientos, valores y aptitudes artísticas, la personalidad de los alumnos con los cuales interactúan en la Secundaria Básica y la enseñanza Media Superior.

Lo expuesto hasta aquí, confirma la necesidad que durante el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Educación Artística se ejecuten acciones para enriquecer su cultura musical. En este sentido, se debe transformar la práctica pedagógica y rediseñar otras propuestas que contribuyan a la solución del problema que se plantea.

### **Acercamiento a la propuesta metodológica**

Para realizar el diagnóstico se aplicaron varios instrumentos que permitieron conocer el estado actual del problema y con ello elaborar la propuesta metodológica. En este sentido se aplicaron encuesta a los estudiantes y entrevista a los profesores, así como la observación de actividades docentes y extensionistas. Los resultados obtenidos revelan en los estudiantes de la carrera Educación Artística escasos conocimientos de la música con relación a los tipos, formas y contenidos, insuficiente desarrollo de habilidades técnico-musicales en la interpretación de obras musicales, así como insuficiente tratamiento a la cultura musical desde los componente académico, laboral, investigativo y extensionista. También se evidencia expresión de apatía e insatisfacción con las actividades académicas y extensionistas de música, cuando el género escuchado no responde a sus gustos y poca implicación de la comunidad universitaria en dichas actividades.

Por su parte en la entrevista a los profesores manifestaron reconocer la necesidad de contribuir a una adecuada cultura musical en los estudiantes, dado el insuficiente desarrollo cultural que revelan poseer. Las carencias en los temas de cultura y de música, manifiestas en los estudiantes está dado por la insuficiente apropiación del contenido de la cultura musical lo que conllevan a un comportamiento inadecuado. También expusieron que la cultura musical reviste gran importancia en su formación inicial como gestores de la cultura, al tener en su práctica profesional que enfrentar su doble función de asimilar la cultura y a su vez poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Otra de las interrogantes tratadas en la entrevista a los profesores fue las debilidades que se observan en la universidad para el tratamiento a la cultura musical donde estos declararon que en diversas ocasiones, los profesores demuestran escasa sensibilidad en sus modos de actuación, no le transmiten a los estudiantes el gusto por obras musicales de calidad estética y artística, además reducen la cultura musical al conocimiento de la música y no lo perciben como parte de su educación para su desarrollo profesional y cultural. También consideran que desde la estrategia educativa de año académico no se tiene en cuenta los gustos de los estudiantes, en ocasiones no se realiza una mejor selección de las obras musicales que se les presenta en las diferentes actividades artísticas culturales. Opinaron que no se aprovecha adecuadamente el vínculo con las diferentes agencias y

agentes educativos, así como el intercambio con la vanguardia artística del territorio para dar respuestas a las demandas de formación de los estudiantes.

En la observación de actividades docentes se pudo constatar que los estudiantes mostraron insuficientes conocimientos en los elementos básicos para apreciar la música. Otras limitaciones radican en el desconocimiento en los estudiantes acerca de las personalidades de la música, así como el reconocimiento de géneros, estilos, títulos de obras, de agrupaciones, locales, nacionales y universales, así como sus juicios y valoraciones acerca del hecho musical.

También se diseñó una guía de observación a actividades extensionistas. Se tomó como muestra cinco actividades, estas se agruparon en: festivales de artistas aficionados, peñas culturales, matutinos, actividades recreativas y día de la carrera. Como resultados se verificó poca divulgación de las actividades en la comunidad universitaria, esta se circunscribe a las nuevas tecnologías, como el correo electrónico y las redes sociales. Además, se constató insuficiencias en la congregación masiva de la comunidad universitaria en actividades convocadas por la carrera Educación Artística y el Departamento de Actividades Extracurriculares. Es escasa la participación y protagonismo de los estudiantes en las actividades, se muestran más interesados en los espacios recreativos donde la música que escuchan va más hacia lo alternativo y lo urbano y no hacia la audición y consumo de música que propicie valores estéticos.

Se observó dificultad en la atención a las actividades que se realiza, así como dispersión en los espacios convocados. Esto afecta la calidad del mensaje que se pretende transmitir. También se percibe poca atención al diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los estudiantes sin tener en cuenta el carácter heterogéneo de la comunidad universitaria, aspecto que atenta contra la motivación e incide en la poca participación en las actividades. Desde la radio base que se realiza en la universidad son insuficientes las acciones para promover la escucha y debate de la buena música cubana en los estudiantes, ya que predomina la del género alternativo y urbano. Se organizan pocas actividades desde la práctica laboral que posibilite el tratamiento a la cultura musical para transmitirla en el proceso de enseñanza aprendizaje que este estudiante realiza en la enseñanza Secundaria Básica y Media Superior.

Lo hasta aquí descrito, justifica la necesidad de proponer una concepción pedagógica para el tratamiento a la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística que contribuya a la solución de dicho problema.

Para los propósitos de esta investigación se asume lo expresado por Breijo (2009), citado por León, Arteaga, y Vázquez (2022), que refieren que “una concepción pedagógica, es la expresión de un sistema de ideas científicas, que fundamentan un proceso de formación con un carácter integral y contextualizado, que se dinamiza a través de leyes pedagógicas, garantiza la pertinencia de dicho proceso”.

Se toma en consideración los principios de la educación musical en Cuba, los cuales, según Sánchez (2012), es necesario tener en cuenta los métodos, procedimientos y tareas específicas para el adecuado desarrollo del proceso de musicalización, el trabajo con los medios expresivos de la música, los componentes de la educación musical, así como las vías más efectivas para el desarrollo de la práctica musical con los educandos que estos atienden en su desempeño profesional. Esta autora también le concede un valor formativo al canto, el ritmo, expresión corporal, audición, ejecución instrumental y la creación-improvisación, como sus componentes y contenido. Se asumen los principios de que plantea que para lograr una adecuada cultura musical es necesario:

- Integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. La unidad de los componentes de la educación musical constituye un principio teórico-metodológico que debe estar presente desde la concepción del diseño curricular.
- La praxis musical como centro del aprendizaje de la música al tener el fenómeno musical como su objeto de estudio. En relación con la praxis musical “donde se interactúe, se experimente y se cree con el sonido. Este principio debe estar latente en todo el proceso pedagógico; desde su concepción, ejecución, control y evaluación. La propia naturaleza de la relación entre los sonidos demanda un aprendizaje basado en la experiencia musical: corporal e instrumental.

La concepción pedagógica de la cultura musical en la carrera Educación Artística, le permite al estudiante en su condición de doble formación, elevar su nivel de conocimientos y aplicarlos en el contexto donde interactúan, con el objetivo de dar respuesta a problemas sociales y profesionales, transformar individuos y comunidades a través de la apreciación y creación musical como manifestación del arte.

A continuación, se exponen las ideas científicas de la concepción pedagógica.

- **Idea científica No 1.** El tratamiento a la cultura musical mediante la integración de contenidos técnicos-musicales y metodológicos.

Esta idea está encaminada a orientar a los profesores de la carrera Educación Artística, a la comprensión de la importancia de la integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos en las diferentes asignaturas que eleven en los estudiantes el nivel de conocimientos de la cultura musical, el desarrollo de la sensibilidad y gusto estético por la música, la capacidad de emitir valoraciones, juicios críticos sobre el hecho musical y su acervo cultural.

La integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos desde las diferentes asignaturas permite una mayor participación tanto de estudiantes y profesores en el diseño de actividades académicas y extensionistas creativas y motivacionales, que satisfagan las necesidades cognoscitivas y el amor por la profesión de los estudiantes. Potencia el desarrollo de habilidades para significar la música; cantar según el ritmo y la entonación, al vincular la teoría con la práctica y al ampliar las destrezas vocales e instrumentales a través de la creación y la interpretación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, propicia que este estudiante desarrolle sus capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes artísticas que le permitan al estudiante tener un juicio musical a partir del análisis del hecho artístico musical en su conjunto, por lo que el profesor debe planificar, organizar y propiciar en la clase espacios de reflexión y socialización de ideas acerca de los rasgos de la cultura musical. En este proceso debe lograrse que el estudiante alcance su máximo potencial a partir de la interiorización de la apreciación musical y transite a un estadio superior de desarrollo, donde incorpore nuevos significados a los rasgos de esa cultura musical desde su experiencia personal y sea capaz de transmitirla a otros individuos para lograr su transformación.

- **Idea científica No 2.** La cultura musical como eje articulador de los procesos académico, investigativo, laboral y extensionista.

El carácter fundamental en la concepción pedagógica de la cultura musical presupone que este se lleve a cabo desde la interacción de los estudiantes de la carrera Educación Artística, con el ejercicio de la profesión en la relación bidireccional que se establece entre los procesos académico, laboral, investigativa y extensionista, para que sean capaces de atender los problemas profesionales, desde el conocimiento y el uso adecuado de herramientas pedagógicas que lo convierten en un profesional mejor preparado para entender, intervenir y promover la cultura desde su actuación en la sociedad, con un desempeño profesional pedagógico que integre sus funciones de futuro educador y promotor cultural.

Desde el componente académico es organizado en las disciplinas y asignaturas que las integran, donde se evalué el desarrollo de habilidades apreciativas y creativas, valoración de juicios estéticos, aptitudes auditivas, vocales, rítmicas e interpretativas. Mediante la confección de guías de observación, se deben valorar hechos artísticos, identificar los problemas profesionales, en los contextos cultural y laboral donde interactúan. Se logra un vínculo entre la formación curricular y las necesidades sociales reflejadas en los programas de asignaturas, de ahí su carácter educativo de vinculación de la escuela con la vida y la relación teoría-práctica. En este proceso es necesario elevar el nivel teórico y metodológico de los estudiantes para que sean capaces de identificar y resolver los problemas profesionales que identifican en la praxis.

En lo investigativo a través de la integración de los contenidos académicos e investigativos, se evalúa en el cumplimiento de las tareas investigativas y la participación en jornadas científicas, eventos, fórum, la formación de alumnos ayudantes, de alto aprovechamiento académico y grupos científicos estudiantiles. Mediante el proceso investigativo los estudiantes deben demostrar un pensamiento científico que les permita en su actuación diaria, emitir valoraciones juicios críticos y dar respuesta a problemas profesionales

como parte de su formación, con la utilización de métodos científicos, al integrar el contenido asimilado, su profundización, para ser puesto en práctica.

En lo laboral se evalúa mediante la docencia en la Secundaria Básica y en la enseñanza Media Superior, lo que le permite a los estudiantes un mejor desempeño en la práctica laboral que ejecuta, la solución a los problemas profesionales, los cuales son contradicciones a las que se corresponde dar respuesta desde el desempeño profesional, con la autogestión del conocimiento que no solo está en la bibliografía básica y complementaria, puede encontrarse en las agencias educativas con las que se relacionan, en las comunidades o instituciones sociales, que les aportan una cultura o herramientas que favorece la respuesta pertinente al problema identificado.

En este proceso los estudiantes combinan los conocimientos sistematizados mediante su desempeño laboral, a través del diseño de actividades que responden al nivel de satisfacción de las necesidades artísticas de los alumnos de las enseñanzas donde este profesional realiza su práctica laboral. Se promueve la cultura musical en la propia dinámica de la formación del profesional de la carrera Educación Artística, que estos asuman una actitud activa, transformadora, creativa e independiente, que amplíen sus conocimientos y estén en condiciones de fortalecer conocimientos, habilidades y aptitudes que revelen un mejor desempeño profesional.

En lo extensionista se organiza mediante los espacios culturales de las instituciones, intercambio con la vanguardia artística del territorio, conciertos, participación en eventos culturales, proyectos comunitarios y festivales de artistas aficionados. Diseño de actividades culturales y actos políticos en los centros donde realizan su práctica laboral y en las comunidades, lo que favorece el conocimiento de la cultura musical, así como el desarrollo de habilidades apreciativas y creativas, lo cual trasciende la formación de una cultura musical, como elemento imprescindible de una cultura general.

- **Idea científica No 3.** La integración de agencias y agentes educativos en el proceso formativo de la carrera Educación Artística.

En este sentido, el trabajo con la cultura musical se refleja en la proyección del trabajo en cada enseñanza, en el nivel de satisfacción que expresan los estudiantes, al suplir sus necesidades, motivaciones e intereses, mediante las actividades realizadas, donde se rescata la cultura musical, se planifican visitas como parte del proceso académico y extensionista a las instituciones culturales. Se organizan como vías para darle tratamiento a la cultura musical el desarrollo de charlas, conversatorios, exposiciones, conferencias, ensayos, galas culturales, conciertos, preparación de actos políticos y actividades culturales de la escuela, participación en eventos científicos y culturales.

Dentro de los agentes se deben tener en cuenta los Metodólogos de Centro Provincial de Casas de Cultura, Especialistas de música del Centro de Superación para la Cultura, Instructores de Arte de la Casa de Cultura, artistas profesionales del territorio. Dentro de las agencias educativas se tiene en cuenta la Dirección Provincial de Cultura y su red de instituciones, Asociación Hermanos Saiz, Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, Fundación Nicolás Guillén, Escuela Profesional de Arte, agrupaciones vocales e instrumentales, orquestas, investigadores, grupos musicales, entre otros representantes de la vanguardia artística.

### Validación de la puesta en práctica de la propuesta

En la valoración de la efectividad de la concepción pedagógica se realizaron talleres de opinión crítica y construcción colectiva para perfeccionar la concepción y corroborar su funcionalidad. Se sustentan en la metodología propuesta por Cortina (2005) y sistematizada por Best (2014), Álvarez (2015), López (2020), Martínez (2022).

Se obtiene los siguientes resultados:

- Se reconoce la necesidad de realizar el estudio de la cultura musical en las distintas asignaturas que se imparten en la disciplina Educación Artística para favorecer la formación de los estudiantes, de modo que

les permita un quehacer cultural y una profesionalidad pedagógica en correspondencia con las exigencias planteadas en el modelo del profesional.

- Consideran que la estructura de la concepción pedagógica es adecuada y funcional, en su integridad es novedosa y logra combinar coherentemente los aspectos teórico y metodológico en su unidad dialéctica. Concuerdan también en que las relaciones de sistema que se establecen en la concepción contribuyen a darle mejor argumentación y factibilidad a la misma.
- Consideran que debe revelarse más el vínculo de las agencias y agentes educativos en el proceso formativo, los elementos socioculturales en el contexto donde estos estudiantes se desempeñan en su práctica laboral.
- Consideran que la concepción pedagógica tiene potencialidades para ser implementada a otras carreras, al tener en cuenta las características de cada una.

## Consideraciones finales

---

Con la realización de esta investigación se constató, desde diversas ciencias, que existe un sustento teórico que fundamenta la necesidad de enriquecer la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística. Con la aplicación de diferentes instrumentos de diagnóstico se corroboró insuficiencias en el tratamiento a la cultura musical, por lo que se deben de buscar vías de solución para contribuir a una adecuada formación inicial de los estudiantes. Para incidir sobre el problema identificado, se propuso una concepción pedagógica que argumenta las relaciones que sustentan, teórica y metodológicamente la cultura musical en la formación inicial de estos estudiantes, en correspondencia con las particularidades de la carrera. ©

---

**Yanisley Castellanos Castellanos.** Licenciada en Educación, especialidad Instructor de Arte de Música. (2009) Universidad de Las Tunas, Cuba. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario (2016) Universidad de las Tunas, Cuba. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesor del Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad de Las Tunas de la provincia Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: “IDENTITUNAS”. Investiga sobre sobre el desarrollo de la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística.

**Aleida Best Rivero.** Licenciada en Profesor Superior de Historia. Universidad de Las Tunas Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de las Tunas. Doctora en Ciencias pedagógicas. (2009) Universidad de Las Tunas. Actualmente es profesora del Departamento de Arte de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Forma parte del claustro de las Maestrías de Ciencias de la Educación, de Música, Cultura y Sociedad, la de Comunicación y la de Historia y Cultura. Miembro además de la Asociación de Pedagogos de Cuba, Unión Nacional de Historiadores de Cuba, la Fundación Nicolás Guillén y de la Sociedad Cultural José Martí. Es miembro del Proyecto: “IDENTITUNAS”. Ha realizando varias publicaciones en libros y artículos sobre educación artística, identidad cultural y diversidad de género.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Alén Rodríguez, Olavo. (2015). *Conferencia de Música Cubana*. Celebrada en el Museo de la Música.
- Aguirre Varela, Yudith. (2017). *Concepción metodológica para el desarrollo de la Cultura musical en la formación integral de estudiantes de carreras pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

- Cortina Bover, Victor. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas. Cuba.
- Gamboa, A, A. (2017). Educación musical: escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. SABER, CIENCIA Y Libertad ISSN: 1794-7154 Vol. 12, No.1 Págs. 211-220. Universidad de Cartagena.
- Gimeno Romero, José Vicente. (2014). *La audición musical en la educación secundaria obligatoria en la provincia de valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España.
- Leontiev, Alekséi Nikoláyevich. (1930). *Actividad, conciencia y personalidad*. Consultado el 23 de marzo de 2021: Registrado en: <file:///C:/Users/pc23456/AppData/Local/Temp/actividad-conciencia-y-personalidad.pdf>.
- León González, Leticia; Arteaga González, Susana Rufina & Vázquez Cedeño, Silvia. (2022). *Concepción pedagógica para la mejora de la docencia universitaria en la gestión del riesgo frente a los peligros de los desastres naturales*. Revista Cubana de Educación Superior. vol.41, n.2, 23. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del Profesional*. Plan de Estudios E. Carrera Licenciatura en Educación Artística.
- Sánchez Mariño, Gustavo Sebastián. (2019). *Teoría y praxis. Algunas consideraciones sobre epistemología y metodología de la investigación*. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas. Vol. 7. No. 12. Colombia.
- Sánchez Ortega, Paula. (2012). *Educación Musical en Cuba. Teoría y práctica educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Segarte Iznaga, Ana Luisa. (2014). *El grupo, lo grupal y el proceso repensados desde la actividad educativa: ensayo de una reflexión*. Revista Alternativas cubanas en Psicología / vol. (2), no. 4.
- Piedra Navarro, Ivis Nancy. (2012). *El desarrollo de la cultura musical de los profesionales de la educación; un reto en el contexto educativo del siglo XXI*. Revista Atenas, vol. (4), núm. 20, 35-4.
- Vargas Medina, Gloria de la Caridad & Ortiz García, Yudermis. (2019). *La inserción de los profesionales de la educación artística en proyectos extensionistas para el desarrollo socioeducativo*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Consultado el 21 de abril de 2021. Registrado en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/profesionaleseducacionartistica.html>.
- Vygotsky, Lev Semionovich (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, España.

# Concepción pedagógica de la cultura musical en el profesional de Educación Artística

*Pedagogical conception of musical culture in the Artistic Education professional*

**Yanisley Castellanos Castellanos<sup>1</sup>**

[yanisleycc@ult.edu.cu](mailto:yanisleycc@ult.edu.cu)

<https://orcid.org/0000-0002-5503-0712>

Teléfono: + 53 58959332

**Aleida Best Rivero<sup>2</sup>**

[aleidabr@ult.edu.cu](mailto:aleidabr@ult.edu.cu)

<https://orcid.org/0000-0003-0666-6236>

Teléfono de contacto: + 53 58064183

Universidad de Las Tunas

Facultad de Ciencias Sociales y Humanística

<sup>1</sup>Departamento de Actividades Extracurriculares

<sup>2</sup>Departamento de Arte

Las Tunas Provincia Las Tunas

República de Cuba



Recepción/Received: 24/01/2023

Arbitraje/Sent to peers: 26/01/2023

Aprobación/Approved: 20/02/2023

Publicado/Published: 01/05/2023

## Resumen

En el artículo se aborda la necesidad de que los estudiantes de la carrera de Educación Artística perfeccionen su cultura musical. Ello conlleva a fundamentar desde diferentes ciencias el sustento teórico de la idea anterior. Se realiza un diagnóstico con la aplicación de varios instrumentos que revela insuficiencias en el tratamiento a la cultura musical por lo que se elabora una concepción pedagógica que contribuya a la solución del problema planteado y su implementación en la práctica. Para la realización de la investigación se emplearon métodos científicos; como la sistematización teórica, la observación, la encuesta y la entrevista, así como los talleres de opinión crítica y construcción colectiva.

**Palabras claves:** cultura musical; concepción pedagógica.

## Abstract

The article addresses the need for Artistic Education students to improve their musical culture. This leads to substantiate from different sciences the theoretical support of the previous idea. A diagnosis is made with the application of several instruments that reveals insufficiencies in the treatment of musical culture, for which a pedagogical conception is elaborated that contributes to the solution of the problem raised and its implementation in practice. To carry out the research, scientific methods were used; such as theoretical systematization, observation, survey and interview, as well as critical opinion and collective construction workshops.

**Key words:** music culture; pedagogical conception.

## Introducción

---

La Educación Superior en Cuba es uno de los pilares de la Revolución, a ella se le brinda toda la atención y reconocimiento pues está dirigida a la formación de profesionales desde las diferentes ramas, con un alto compromiso y formación académica, axiológica y científica. Las universidades tienen la responsabilidad social de formar a los profesionales de la educación con la calificación necesaria para ejercer en las escuelas, las tareas y funciones, que les permitan enfrentar las distintas problemáticas presentadas en el proceso pedagógico. La Licenciatura en Educación Artística, es una muestra.

En la carrera Educación Artística, en el Modelo del Profesional se establece como un problema profesional: la necesidad de que el estudiante aprenda nuevos conocimientos y habilidades de forma significativa y empleen estrategias para lograr modos de actuación propios de lo que se aspira de un profesor de Educación Artística portador de valores éticos y estéticos. En el segundo objetivo se exige que debe: dirigir el proceso pedagógico y, en particular, el de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística, en función de la formación de los educandos, para lo cual utilizará todos los medios didácticos a su alcance, con originalidad y creatividad, en el cumplimiento de sus funciones profesionales. MES (2016).

Por ello, el estudiante de la carrera Educación Artística a partir del alto sentido de responsabilidad social que debe afrontar y el compromiso que asume con respecto a su modelo del profesional: de ser culto y desarrollar sus potencialidades individuales para su crecimiento personal, social y profesional, debe ser capaz de apreciar la música. Este planteamiento constituye un sustento para el tratamiento a la cultura musical, dada la necesidad social de formar el profesional de educación que la sociedad cubana necesita: un sujeto sensible ante el hecho artístico cultural, que exprese amor y respeto por el arte, culto, preparado profesional y espiritualmente y que busque soluciones diversas a los problemas socio-culturales, a partir de considerar que una vez graduado debe dirigir el proceso docente educativo en la enseñanza Secundaria Básica y Media Superior, encaminado a formar adolescentes y jóvenes de su tiempo capaces de enjuiciar las manifestaciones artísticas desde posiciones morales, políticas e ideológicas acorde con nuestra sociedad.

Sin embargo, en la revisión del modelo del profesional, indicaciones metodológicas, visitas a clases, actividades culturales, intercambio con los estudiantes y profesores de la carrera, así como la experiencia profesional en el desempeño laboral de la investigadora, me permitieron identificar manifestaciones como:

- Poca comprensión por parte de los estudiantes de la carrera Educación Artística, sobre la importancia de la música en su formación como gestores de la cultura.
- Insuficiente conocimiento para reconocer las obras musicales a partir de los elementos estéticos.
- Poca implicación de los estudiantes de la carrera Educación Artística en la formación de unidades artísticas, para la presentación en actividades culturales.

Estos elementos desde la etapa exploratoria posibilitaron que se reconozca la necesidad de elevar la preparación de los estudiantes de la carrera Educación Artística en función de la calidad profesional, por lo que el presente artículo está dirigido a proponer una concepción pedagógica que contribuya a enriquecer la cultura musical en el proceso de formación inicial de este estudiante.

## Antecedentes y acercamiento a algunos fundamentos generales

Para este trabajo resulta importante realizar una mirada integral de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos y psicológicos a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre las categorías cultura musical y concepción pedagógica.

El fundamento teórico que sustenta esta investigación lo aporta la filosofía como madre de todas las ciencias. En este sentido Suarez (2008) citado por Sánchez (2019) señala: “Como cultura entendemos al conjunto de valores y bienes materiales y espirituales creados por el hombre en su actividad social y la apropiación del mundo que nos rodea, en el contexto de un nivel determinado de desarrollo humano alcanzado. De esta manera el hombre convierte en cultura en el sentido genérico de esta palabra, todo lo que él hace y todo lo que él toca, es este resultado del proceso de socialización.

Así, comprendemos la cultura tanto en el orden material como espiritual, y ello nos conduce a entenderla como medida del desarrollo humano, por cuanto supone el proceso permanente de humanización, porque implica “... lo creado por el hombre a partir de la transformación de la naturaleza, y sobre la base de una visión de fondo de sus raíces antropológicas...” Hart (1997), citado por Vargas y Ortiz (2019).

Por otra parte, se considera necesario contrastar algunas ideas de musicólogos, compositores y pedagogos acerca de la música que en sentido general es el arte de combinar los sonidos en una secuencia temporal al atender a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo, o de producirlos con instrumentos musicales.

Para Gamboa (2017) La música es un arte de expresión y belleza que nace en cada ser, en cada persona, es algo propio, natural e innato, es una manifestación de sensibilidad que tiene el ser humano relacionada con el espíritu, por medio de la música se manifiestan sentimientos, ideas y emociones.

Se toma en consideración, además, la definición dada por el Dr. C. Olavo Alén Rodríguez musicólogo, en la Conferencia de Música Cubana efectuada el 15 de octubre de 2015 en el Museo de la Música, este la define como: “un sistema de comunicación estética a través del sonido utilizado por el ser humano para su regeneración psicológica”. Alén (2015).

La consideración realizada por estos autores se reafirma que en la música se necesita del autor y la creación de su obra que trasmite ideas, sentimientos, emociones que provocan en el receptor que aprecia ese hecho artístico, una percepción estético musical que interviene en su formación emocional e intelectual.

La Música desde el componente educativo tiene como finalidad de ofrecer a los estudiantes de la carrera Educación Artística referentes básicos que posibiliten la reflexión sobre su dimensión cultural y su utilización como medio de expresión, creación y comunicación y proporcionar, además, las herramientas necesarias que le permitan manejar con autonomía y espíritu crítico los medios musicales a su alcance. Asimismo, favorece el desarrollo integral de los individuos, a la vez genera espacios de encuentros donde no solo se aprenden técnicas artísticas, sino también se promueve la participación y la autorrealización de los mismos, tener en cuenta sus necesidades, gustos, costumbres, conocimientos y potencialidades, individuales y colectivas.

En el contexto del presente trabajo se consultan autores que teorizan sobre cultura musical. Por su parte Piedra (2012) la asume como: “conjunto de productos musicales, así como, mecanismos y medios empleados en la actividad artístico musical, que por su significación conforman el acervo musical, de los que se apropia el hombre en su interrelación con el medio social e influye en su forma de sentir, pensar y actuar.”

Para Aguirre (2017) es el proceso de transmisión, acumulación, transformación y resultados de conocimientos, historia, costumbres y hábitos musicales a partir de la apreciación de la combinación estética de los sonidos y silencios; la utilización de la percepción auditiva, la educación rítmica, vocal y corporal, propias de la realidad sociocultural del individuo, lo que proporciona en él la expresión de emociones, sentimientos, una conducta apropiada y a su vez un estado de satisfacción.

Para esta investigación la autora conceptualiza que la cultura musical: es el proceso de apropiación de costumbres, habilidades, hábitos, tradiciones familiares, propio de cada individuo, que le permita mostrar rasgos de sensibilidad estética ante el hecho musical y realizar juicios y valoraciones acerca de las producciones sonoras y audiovisuales, que a su vez se transforme a partir de las influencias recibidas en su intercambio con los diferentes contextos. Un individuo con una adecuada educación auditiva, rítmica, vocal y corporalmente.

Todos estos criterios y enfoques nos revelan la importancia y el papel destacado de la música en la educación del ser humano como propuestas concretas para su mejor aprendizaje, sirven de base para las transformacio-

nes que ocurren en el individuo que practica el arte musical. Lo pedagógico, se sustenta en la relación de la escuela con la vida y el medio social, donde median un conjunto de elementos que garantizan el encargo social. La Universidad como institución social, forma a los profesionales que se van a integrar a la colectividad, los cuales se preparan para la vida, en la vida, por la vida y en el trabajo como su actividad fundamental. Una educación para la vida tiene que ser productiva (laboral), creativa (investigativa) y transformadora del contexto social (extensionista), donde el profesional en formación de la carrera Educación Artística, asume un papel activo en la apropiación del conocimiento de una cultura musical en un contexto social y educativo, donde están presentes sus vivencias, experiencias y motivaciones. Se asume un enfoque humanista, con carácter flexible, multidimensional, centrado en el desarrollo de la personalidad, la unidad de los agentes y agencias educativas en el proceso formativo.

Este estudiante en su condición de doble formación, vincula la teoría con la práctica, en los centros donde realiza su práctica laboral. Se manifiesta la coherencia y contextualización del sistema de influencias que ejercen las agencias y agentes educativos, en el fomento de una cultura musical en el estudiante de Educación Artística.

La música en la educación evidencia su importancia en el proceso integral del ser humano. Se han realizado en áreas del desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de las matemáticas. La música incrementa los hábitos de lectura y estimula el desarrollo de la atención, la memoria, la concentración, la imaginación y la inteligencia. En este sentido, existen investigaciones que demuestran la activación de algunas áreas del cerebro, a partir de la experiencia de la escucha racional o consciente de la música, además del desarrollo de ambos hemisferios:

Hemisferio izquierdo: percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos y musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal, entre otras.

Hemisferio derecho: percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical, entre otras. Gimeno (2014).

Desde el punto de vista sociológico se reconoce que la cultura musical acontece en un contexto socio-histórico determinado, en un espacio concreto, se da en un sistema de relaciones entre las agencias, agentes educativos, familia, comunidad, estudiantes, profesores, claustro de los centros educacionales donde se realizan las prácticas laborales. En el intercambio que se produce entre cada uno de estos grupos sociales, se facilita la aprehensión de una cultura musical como un elemento insoslayable de la cultura general, que tributa al proceso de formación de un individuo sensible, comunicativo, ético, competente, comprometido con su profesión y con su país, que demanda la sociedad actual, el cual es capaz en la medida que se forma, transformar a otros individuos y a comunidades, a partir del desempeño profesional que realiza este estudiante.

En este sentido adquieren importancia las interacciones grupales, pues el grupo, al realizar el aprendizaje musical, se ayuda en la elaboración y procesamiento de la información, en la sociabilización y fomenta la colaboración, el espíritu crítico y el respeto mutuo. A través de la actividad musical se pueden desarrollar valores y hábitos. Todo ello contribuye a la producción de nuevos sistemas de significación, es decir a la transformación de los individuos. Segarte (2014).

Se coincide con lo planteado por esta autora porque se considera que el estudiante de Educación Artística a partir de las relaciones interpersonales, adquiere conocimiento el cual es capaz de enriquecerlo, transformarlo e incorporarlos a su práctica diaria, lo que le permite dar respuestas a las exigencias sociales, de ahí la relación que se establece entre educación y sociedad.

Por otra parte, desde el referente psicológico se asume el principio de la unidad entre la actividad y la comunicación Leontiev (1930), ya que la cultura musical favorece el desarrollo de la capacidad emocional, permite la comunicación verbal y no verbal, a partir de las particularidades de las edades, necesidades cognoscitivas, intereses, motivaciones y objetivos de los estudiantes, acompañado de sus vivencias, sentimientos, aptitudes y actitudes. El desarrollo psicológico de los estudiantes de la carrera Educación Artística, se forma a partir de la mediación social que realiza con otras personas, mediante los hechos artísticos, prácticas sociales, actividades

extensionistas, proyectos comunitarios, eventos científicos, lo cual enriquece su capacidad de apreciación y creación musical e intelectual.

También se manifiesta la ley de la mediación, entre los estudiantes y los profesores que dirigen el proceso formativo en la carrera Educación Artística, como una vía de comunicación, de intercambio y de aprehensión del contenido académico y técnico musical que se imparte. Se establece también a través de signos visto como un sistema de diferentes niveles de complejidad que condicionan la psiquis del sujeto y hacen posible la transmisión de significados, a través de la utilización de instrumentos musicales, que conforman hechos artísticos, y son capaces de transmitir un mensaje, el cual es decodificado por el individuo a partir de sus vivencias, emociones, sentimientos y percepción de la realidad.

Se cumplen las concepciones de Vygotsky (2009) que visualiza la música como instrumento mediador en lo emocional como elemento significativo en el desarrollo de la personalidad. El tratamiento de los contenidos de la cultura musical, estimula la adquisición de conocimientos y el tratamiento a la cultura general integral de los estudiantes, conocimiento que profundiza mediante la investigación y lo pone en práctica, mediante actividades diseñadas en los programas educativos y culturales que direccionan el trabajo cultural en los centros educacionales, lo cual permite que se modifique sobre la base de los sentimientos, valores y aptitudes artísticas, la personalidad de los alumnos con los cuales interactúan en la Secundaria Básica y la enseñanza Media Superior.

Lo expuesto hasta aquí, confirma la necesidad que durante el proceso de formación de los estudiantes de la carrera Educación Artística se ejecuten acciones para enriquecer su cultura musical. En este sentido, se debe transformar la práctica pedagógica y rediseñar otras propuestas que contribuyan a la solución del problema que se plantea.

### **Acercamiento a la propuesta metodológica**

Para realizar el diagnóstico se aplicaron varios instrumentos que permitieron conocer el estado actual del problema y con ello elaborar la propuesta metodológica. En este sentido se aplicaron encuesta a los estudiantes y entrevista a los profesores, así como la observación de actividades docentes y extensionistas. Los resultados obtenidos revelan en los estudiantes de la carrera Educación Artística escasos conocimientos de la música con relación a los tipos, formas y contenidos, insuficiente desarrollo de habilidades técnico-musicales en la interpretación de obras musicales, así como insuficiente tratamiento a la cultura musical desde los componente académico, laboral, investigativo y extensionista. También se evidencia expresión de apatía e insatisfacción con las actividades académicas y extensionistas de música, cuando el género escuchado no responde a sus gustos y poca implicación de la comunidad universitaria en dichas actividades.

Por su parte en la entrevista a los profesores manifestaron reconocer la necesidad de contribuir a una adecuada cultura musical en los estudiantes, dado el insuficiente desarrollo cultural que revelan poseer. Las carencias en los temas de cultura y de música, manifiestas en los estudiantes está dado por la insuficiente apropiación del contenido de la cultura musical lo que conllevan a un comportamiento inadecuado. También expusieron que la cultura musical reviste gran importancia en su formación inicial como gestores de la cultura, al tener en su práctica profesional que enfrentar su doble función de asimilar la cultura y a su vez poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Otra de las interrogantes tratadas en la entrevista a los profesores fue las debilidades que se observan en la universidad para el tratamiento a la cultura musical donde estos declararon que en diversas ocasiones, los profesores demuestran escasa sensibilidad en sus modos de actuación, no le transmiten a los estudiantes el gusto por obras musicales de calidad estética y artística, además reducen la cultura musical al conocimiento de la música y no lo perciben como parte de su educación para su desarrollo profesional y cultural. También consideran que desde la estrategia educativa de año académico no se tiene en cuenta los gustos de los estudiantes, en ocasiones no se realiza una mejor selección de las obras musicales que se les presenta en las diferentes actividades artísticas culturales. Opinaron que no se aprovecha adecuadamente el vínculo con las diferentes agencias y

agentes educativos, así como el intercambio con la vanguardia artística del territorio para dar respuestas a las demandas de formación de los estudiantes.

En la observación de actividades docentes se pudo constatar que los estudiantes mostraron insuficientes conocimientos en los elementos básicos para apreciar la música. Otras limitaciones radican en el desconocimiento en los estudiantes acerca de las personalidades de la música, así como el reconocimiento de géneros, estilos, títulos de obras, de agrupaciones, locales, nacionales y universales, así como sus juicios y valoraciones acerca del hecho musical.

También se diseñó una guía de observación a actividades extensionistas. Se tomó como muestra cinco actividades, estas se agruparon en: festivales de artistas aficionados, peñas culturales, matutinos, actividades recreativas y día de la carrera. Como resultados se verificó poca divulgación de las actividades en la comunidad universitaria, esta se circunscribe a las nuevas tecnologías, como el correo electrónico y las redes sociales. Además, se constató insuficiencias en la congregación masiva de la comunidad universitaria en actividades convocadas por la carrera Educación Artística y el Departamento de Actividades Extracurriculares. Es escasa la participación y protagonismo de los estudiantes en las actividades, se muestran más interesados en los espacios recreativos donde la música que escuchan va más hacia lo alternativo y lo urbano y no hacia la audición y consumo de música que propicie valores estéticos.

Se observó dificultad en la atención a las actividades que se realiza, así como dispersión en los espacios convocados. Esto afecta la calidad del mensaje que se pretende transmitir. También se percibe poca atención al diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los estudiantes sin tener en cuenta el carácter heterogéneo de la comunidad universitaria, aspecto que atenta contra la motivación e incide en la poca participación en las actividades. Desde la radio base que se realiza en la universidad son insuficientes las acciones para promover la escucha y debate de la buena música cubana en los estudiantes, ya que predomina la del género alternativo y urbano. Se organizan pocas actividades desde la práctica laboral que posibilite el tratamiento a la cultura musical para transmitirla en el proceso de enseñanza aprendizaje que este estudiante realiza en la enseñanza Secundaria Básica y Media Superior.

Lo hasta aquí descrito, justifica la necesidad de proponer una concepción pedagógica para el tratamiento a la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística que contribuya a la solución de dicho problema.

Para los propósitos de esta investigación se asume lo expresado por Breijo (2009), citado por León, Arteaga, y Vázquez (2022), que refieren que “una concepción pedagógica, es la expresión de un sistema de ideas científicas, que fundamentan un proceso de formación con un carácter integral y contextualizado, que se dinamiza a través de leyes pedagógicas, garantiza la pertinencia de dicho proceso”.

Se toma en consideración los principios de la educación musical en Cuba, los cuales, según Sánchez (2012), es necesario tener en cuenta los métodos, procedimientos y tareas específicas para el adecuado desarrollo del proceso de musicalización, el trabajo con los medios expresivos de la música, los componentes de la educación musical, así como las vías más efectivas para el desarrollo de la práctica musical con los educandos que estos atienden en su desempeño profesional. Esta autora también le concede un valor formativo al canto, el ritmo, expresión corporal, audición, ejecución instrumental y la creación-improvisación, como sus componentes y contenido. Se asumen los principios de que plantea que para lograr una adecuada cultura musical es necesario:

- Integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música. La unidad de los componentes de la educación musical constituye un principio teórico-metodológico que debe estar presente desde la concepción del diseño curricular.
- La praxis musical como centro del aprendizaje de la música al tener el fenómeno musical como su objeto de estudio. En relación con la praxis musical “donde se interactúe, se experimente y se cree con el sonido. Este principio debe estar latente en todo el proceso pedagógico; desde su concepción, ejecución, control y evaluación. La propia naturaleza de la relación entre los sonidos demanda un aprendizaje basado en la experiencia musical: corporal e instrumental.

La concepción pedagógica de la cultura musical en la carrera Educación Artística, le permite al estudiante en su condición de doble formación, elevar su nivel de conocimientos y aplicarlos en el contexto donde interactúan, con el objetivo de dar respuesta a problemas sociales y profesionales, transformar individuos y comunidades a través de la apreciación y creación musical como manifestación del arte.

A continuación, se exponen las ideas científicas de la concepción pedagógica.

- **Idea Científica No 1.** El tratamiento a la cultura musical mediante la integración de contenidos técnicos-musicales y metodológicos.

Esta idea está encaminada a orientar a los profesores de la carrera Educación Artística, a la comprensión de la importancia de la integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos en las diferentes asignaturas que eleven en los estudiantes el nivel de conocimientos de la cultura musical, el desarrollo de la sensibilidad y gusto estético por la música, la capacidad de emitir valoraciones, juicios críticos sobre el hecho musical y su acervo cultural.

La integración de los contenidos técnicos-musicales y metodológicos desde las diferentes asignaturas permite una mayor participación tanto de estudiantes y profesores en el diseño de actividades académicas y extensionistas creativas y motivacionales, que satisfagan las necesidades cognoscitivas y el amor por la profesión de los estudiantes. Potencia el desarrollo de habilidades para significar la música; cantar según el ritmo y la entonación, al vincular la teoría con la práctica y al ampliar las destrezas vocales e instrumentales a través de la creación y la interpretación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, propicia que este estudiante desarrolle sus capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes artísticas que le permitan al estudiante tener un juicio musical a partir del análisis del hecho artístico musical en su conjunto, por lo que el profesor debe planificar, organizar y propiciar en la clase espacios de reflexión y socialización de ideas acerca de los rasgos de la cultura musical. En este proceso debe lograrse que el estudiante alcance su máximo potencial a partir de la interiorización de la apreciación musical y transite a un estadio superior de desarrollo, donde incorpore nuevos significados a los rasgos de esa cultura musical desde su experiencia personal y sea capaz de transmitirla a otros individuos para lograr su transformación.

- **Idea Científica No 2.** La cultura musical como eje articulador de los procesos académico, investigativo, laboral y extensionista.

El carácter fundamental en la concepción pedagógica de la cultura musical presupone que este se lleve a cabo desde la interacción de los estudiantes de la carrera Educación Artística, con el ejercicio de la profesión en la relación bidireccional que se establece entre los procesos académico, laboral, investigativa y extensionista, para que sean capaces de atender los problemas profesionales, desde el conocimiento y el uso adecuado de herramientas pedagógicas que lo convierten en un profesional mejor preparado para entender, intervenir y promover la cultura desde su actuación en la sociedad, con un desempeño profesional pedagógico que integre sus funciones de futuro educador y promotor cultural.

Desde el componente académico es organizado en las disciplinas y asignaturas que las integran, donde se evalué el desarrollo de habilidades apreciativas y creativas, valoración de juicios estéticos, aptitudes auditivas, vocales, rítmicas e interpretativas. Mediante la confección de guías de observación, se deben valorar hechos artísticos, identificar los problemas profesionales, en los contextos cultural y laboral donde interactúan. Se logra un vínculo entre la formación curricular y las necesidades sociales reflejadas en los programas de asignaturas, de ahí su carácter educativo de vinculación de la escuela con la vida y la relación teoría-práctica. En este proceso es necesario elevar el nivel teórico y metodológico de los estudiantes para que sean capaces de identificar y resolver los problemas profesionales que identifican en la praxis.

En lo investigativo a través de la integración de los contenidos académicos e investigativos, se evalúa en el cumplimiento de las tareas investigativas y la participación en jornadas científicas, eventos, fórum, la formación de alumnos ayudantes, de alto aprovechamiento académico y grupos científicos estudiantiles. Mediante el proceso investigativo los estudiantes deben demostrar un pensamiento científico que les permita en su actuación diaria, emitir valoraciones juicios críticos y dar respuesta a problemas profesionales

como parte de su formación, con la utilización de métodos científicos, al integrar el contenido asimilado, su profundización, para ser puesto en práctica.

En lo laboral se evalúa mediante la docencia en la Secundaria Básica y en la enseñanza Media Superior, lo que le permite a los estudiantes un mejor desempeño en la práctica laboral que ejecuta, la solución a los problemas profesionales, los cuales son contradicciones a las que se corresponde dar respuesta desde el desempeño profesional, con la autogestión del conocimiento que no solo está en la bibliografía básica y complementaria, puede encontrarse en las agencias educativas con las que se relacionan, en las comunidades o instituciones sociales, que les aportan una cultura o herramientas que favorece la respuesta pertinente al problema identificado.

En este proceso los estudiantes combinan los conocimientos sistematizados mediante su desempeño laboral, a través del diseño de actividades que responden al nivel de satisfacción de las necesidades artísticas de los alumnos de las enseñanzas donde este profesional realiza su práctica laboral. Se promueve la cultura musical en la propia dinámica de la formación del profesional de la carrera Educación Artística, que estos asuman una actitud activa, transformadora, creativa e independiente, que amplíen sus conocimientos y estén en condiciones de fortalecer conocimientos, habilidades y aptitudes que revelen un mejor desempeño profesional.

En lo extensionista se organiza mediante los espacios culturales de las instituciones, intercambio con la vanguardia artística del territorio, conciertos, participación en eventos culturales, proyectos comunitarios y festivales de artistas aficionados. Diseño de actividades culturales y actos políticos en los centros donde realizan su práctica laboral y en las comunidades, lo que favorece el conocimiento de la cultura musical, así como el desarrollo de habilidades apreciativas y creativas, lo cual trasciende la formación de una cultura musical, como elemento imprescindible de una cultura general.

- **Idea Científica No 3.** La integración de agencias y agentes educativos en el proceso formativo de la carrera Educación Artística.

En este sentido, el trabajo con la cultura musical se refleja en la proyección del trabajo en cada enseñanza, en el nivel de satisfacción que expresan los estudiantes, al suplir sus necesidades, motivaciones e intereses, mediante las actividades realizadas, donde se rescata la cultura musical, se planifican visitas como parte del proceso académico y extensionista a las instituciones culturales. Se organizan como vías para darle tratamiento a la cultura musical el desarrollo de charlas, conversatorios, exposiciones, conferencias, ensayos, galas culturales, conciertos, preparación de actos políticos y actividades culturales de la escuela, participación en eventos científicos y culturales.

Dentro de los agentes se deben tener en cuenta los Metodólogos de Centro Provincial de Casas de Cultura, Especialistas de música del Centro de Superación para la Cultura, Instructores de Arte de la Casa de Cultura, artistas profesionales del territorio. Dentro de las agencias educativas se tiene en cuenta la Dirección Provincial de Cultura y su red de instituciones, Asociación Hermanos Saiz, Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba, Fundación Nicolás Guillén, Escuela Profesional de Arte, agrupaciones vocales e instrumentales, orquestas, investigadores, grupos musicales, entre otros representantes de la vanguardia artística.

### Validación de la puesta en práctica de la propuesta

En la valoración de la efectividad de la concepción pedagógica se realizaron talleres de opinión crítica y construcción colectiva para perfeccionar la concepción y corroborar su funcionalidad. Se sustentan en la metodología propuesta por Cortina (2005) y sistematizada por Best (2014), Álvarez (2015), López (2020), Martínez (2022).

Se obtiene los siguientes resultados:

- Se reconoce la necesidad de realizar el estudio de la cultura musical en las distintas asignaturas que se imparten en la disciplina Educación Artística para favorecer la formación de los estudiantes, de modo que

les permita un quehacer cultural y una profesionalidad pedagógica en correspondencia con las exigencias planteadas en el modelo del profesional.

- Consideran que la estructura de la concepción pedagógica es adecuada y funcional, en su integridad es novedosa y logra combinar coherentemente los aspectos teórico y metodológico en su unidad dialéctica. Concuerdan también en que las relaciones de sistema que se establecen en la concepción contribuyen a darle mejor argumentación y factibilidad a la misma.
- Consideran que debe revelarse más el vínculo de las agencias y agentes educativos en el proceso formativo, los elementos socioculturales en el contexto donde estos estudiantes se desempeñan en su práctica laboral.
- Consideran que la concepción pedagógica tiene potencialidades para ser implementada a otras carreras, al tener en cuenta las características de cada una.

## Consideraciones finales

---

Con la realización de esta investigación se constató, desde diversas ciencias, que existe un sustento teórico que fundamenta la necesidad de enriquecer la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística. Con la aplicación de diferentes instrumentos de diagnóstico se corroboró insuficiencias en el tratamiento a la cultura musical, por lo que se deben de buscar vías de solución para contribuir a una adecuada formación inicial de los estudiantes. Para incidir sobre el problema identificado, se propuso una concepción pedagógica que argumenta las relaciones que sustentan, teórica y metodológicamente la cultura musical en la formación inicial de estos estudiantes, en correspondencia con las particularidades de la carrera. ©

---

**Yanislely Castellanos Castellanos.** Licenciada en Educación, especialidad Instructor de Arte de Música. (2009) Universidad de Las Tunas, Cuba. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario (2016) Universidad de las Tunas, Cuba. Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Actualmente es profesor del Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad de Las Tunas de la provincia Las Tunas, Cuba. Allí es también miembro del Proyecto: "IDENTITUNAS". Investiga sobre sobre el desarrollo de la cultura musical en los estudiantes de la carrera Educación Artística.

**Aleida Best Rivero.** Licenciada en Profesor Superior de Historia. Universidad de Las Tunas Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de las Tunas. Doctora en Ciencias pedagógicas. (2009) Universidad de Las Tunas. Actualmente es profesora del Departamento de Arte de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Forma parte del claustro de las Maestrías de Ciencias de la Educación, de Música, Cultura y Sociedad, la de Comunicación y la de Historia y Cultura. Miembro además de la Asociación de Pedagogos de Cuba, Unión Nacional de Historiadores de Cuba, la Fundación Nicolás Guillén y de la Sociedad Cultural José Martí. Es miembro del Proyecto: "IDENTITUNAS". Ha realizando varias publicaciones en libros y artículos sobre educación artística, identidad cultural y diversidad de género.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Alén Rodríguez, Olavo. (2015). *Conferencia de Música Cubana*. Celebrada en el Museo de la Música.
- Aguirre Varela, Yudith. (2017). *Concepción metodológica para el desarrollo de la Cultura musical en la formación integral de estudiantes de carreras pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

- Cortina Bover, Victor. (2005). *El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey. Las Tunas. Cuba.
- Gamboa, A, A. (2017). Educación musical: escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. SABER, CIENCIA Y Libertad ISSN: 1794-7154 Vol. 12, No.1 Págs. 211-220. Universidad de Cartagena.
- Gimeno Romero, José Vicente. (2014). *La audición musical en la educación secundaria obligatoria en la provincia de valencia: análisis de su tratamiento curricular en los libros de texto*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España.
- Leontiev, Alekséi Nikoláyevich. (1930). *Actividad, conciencia y personalidad*. Consultado el 23 de marzo de 2021: Registrado en: <file:///C:/Users/pc23456/AppData/Local/Temp/actividad-conciencia-y-personalidad.pdf>.
- León González, Leticia; Arteaga González, Susana Rufina & Vázquez Cedeño, Silvia. (2022). *Concepción pedagógica para la mejora de la docencia universitaria en la gestión del riesgo frente a los peligros de los desastres naturales*. Revista Cubana de Educación Superior. vol.41, n.2, 23. Cuba.
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Modelo del Profesional*. Plan de Estudios E. Carrera Licenciatura en Educación Artística.
- Sánchez Mariño, Gustavo Sebastián. (2019). *Teoría y praxis. Algunas consideraciones sobre epistemología y metodología de la investigación*. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas. Vol. 7. No. 12. Colombia.
- Sánchez Ortega, Paula. (2012). *Educación Musical en Cuba. Teoría y práctica educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Segarte Iznaga, Ana Luisa. (2014). *El grupo, lo grupal y el proceso repensados desde la actividad educativa: ensayo de una reflexión*. Revista Alternativas cubanas en Psicología / vol. (2), no. 4.
- Piedra Navarro, Ivis Nancy. (2012). *El desarrollo de la cultura musical de los profesionales de la educación; un reto en el contexto educativo del siglo XXI*. Revista Atenas, vol. (4), núm. 20, 35-4.
- Vargas Medina, Gloria de la Caridad & Ortiz García, Yudermis. (2019). *La inserción de los profesionales de la educación artística en proyectos extensionistas para el desarrollo socioeducativo*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Consultado el 21 de abril de 2021. Registrado en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/10/profesionaleseducacionartistica.html>
- Vygotsky, Lev Semionovich (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, España.

# 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.

## 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.

## 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.

## Historias de VIDA

Conjunto de relatos que reviven momentos, sucesos y anécdotas relevantes de personajes representativos o comunes dentro de una sociedad. El objetivo es reseñar e interpretar, a través de la voz de los protagonistas, realidades históricas que expliquen las prácticas socio-culturales del pasado y del presente.

Sección interdisciplinaria encargada de agrupar diferentes manuscritos sobre un tema, problema, acontecimiento o personajes. vinculados a la educación e integrados a partir de su complejidad y múltiples contextos. Las colaboraciones pueden ser solicitadas con antelación.

## 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.



## Controversia

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 educacionales 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.

## Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez



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.

# Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje



Nº 87/ Mayo - Agosto 2023 / Septiembre, 2022

## Preliminares

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor o editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión al arbitraje de rigor y se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones, entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores, empero algunas son de reciente aprobación y otras, responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de algunas pautas que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos, hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos e impedir la incorporación de artículos a un determinado fascículo con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros dado que no están en sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional innecesario para el director y el Consejo editorial que puede evitarse o minimizarse.

Estas consideraciones son de orden formal y administrativo y en modo alguno se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

## Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

### **Solicitud formal**

1. El artículo se envía a nombre del director y consejo editorial de la revista al correo [revista.venezolana.educere@gmail.com](mailto:revista.venezolana.educere@gmail.com) y copia a [editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com)
2. El oficio debe señalar que el artículo es original, inédito y no está siendo arbitrado en otra publicación y, además, que acepta la normativa que rige la vida institucional de Educere.

### **Título del artículo**

3. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y no usar más de 15 palabras.

### **Resumen y palabras clave**

4. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
5. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica.

### Traducción al inglés

- Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor. En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

### Reseña autoral

- El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
- Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos. Identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

### El código Orcid

- El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

## Los metadatos

---

### Los metadatos del autor son los siguientes

- Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

### Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

---

- Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente al título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.  
Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:  
**Fuente:** elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)  
Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.  
**Fuente:** Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

## Las Notas

---

- Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

## La bibliografía

13. La bibliografía debe indicar los nombres y apellidos completos de los autores referenciados si los tienen. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009). No se admiten siglas, excepto en el caso de no encontrar la data del autor o autores.
14. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias hayan. Sea el ejemplo:  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*  
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

## Artículo debidamente foliado

15. El artículo debe estar debidamente paginado, tanto en la versión identificada con el autor/es, como la versión anónima (pdf) que se le enviará al árbitro.

## Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

16. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo a ser enviado haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo para que revise el texto.
17. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

## Leer las Normas para los colaboradores de Educere

18. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere, las cuales rigen la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Atte.

**Dr. Pedro Rivas**  
Director-editor

Teléfono de contacto: **+58 414 74 66055**

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

La colección completa de Educere hasta diciembre-2022 la integran: 1782 manuscritos, organizados en 85 facsímiles y 26 volúmenes. Puede ser consultada y descargada gratuitamente en la dirección

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/issue/archive>  
[revista.venezolana.educere@gmail.com](mailto:revista.venezolana.educere@gmail.com) y  
[editor.educere@gmail.com](mailto:editor.educere@gmail.com)

Universidad de Los Andes  
Facultad de Humanidades y educación  
Escuela de Educación  
Programa de perfeccionamiento y actualización docente  
Mérida - Venezuela



# Normas para los Colaboradores

# Educere

Nº 87/ Mayo - Agosto 2023 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

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) apegarse 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 tendiente 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

---

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.

---

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:

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.

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

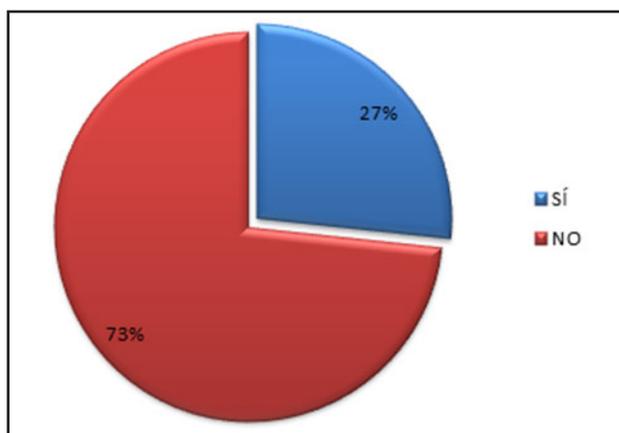
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

### Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

*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:

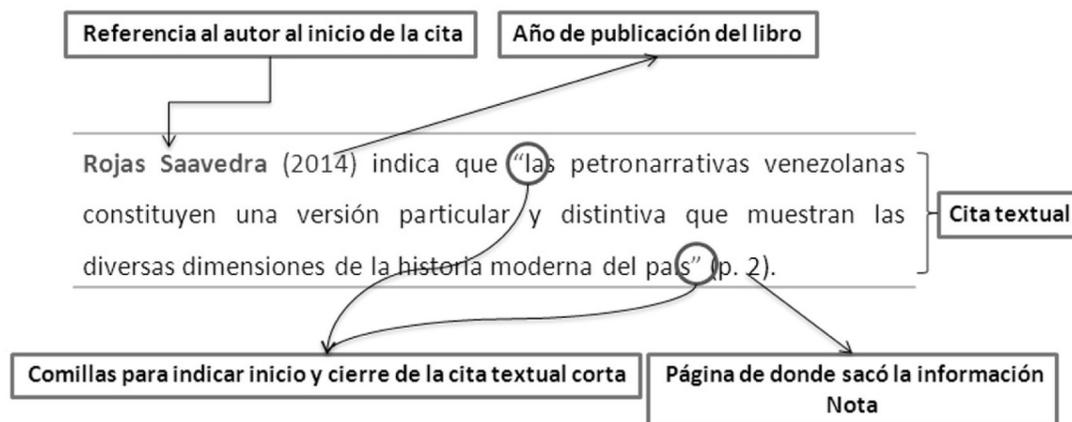
### Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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 sí 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*

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).



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:

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).

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 enraiza 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).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información  
Nota

### 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:

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 + pagina 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))**

Curriculum 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 reimpresso 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.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



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 [### Compilador\(es\)](http://www.Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

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 Universidad de 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

N° 87/ Mayo - Agosto 2023 / 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 Trásvase 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 Trásvase 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 or 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.*

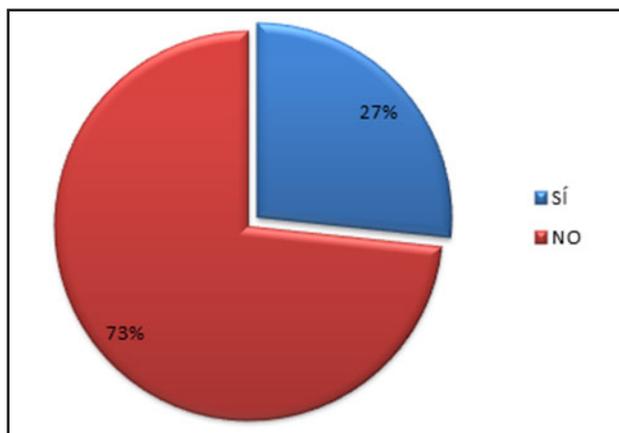
N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	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...

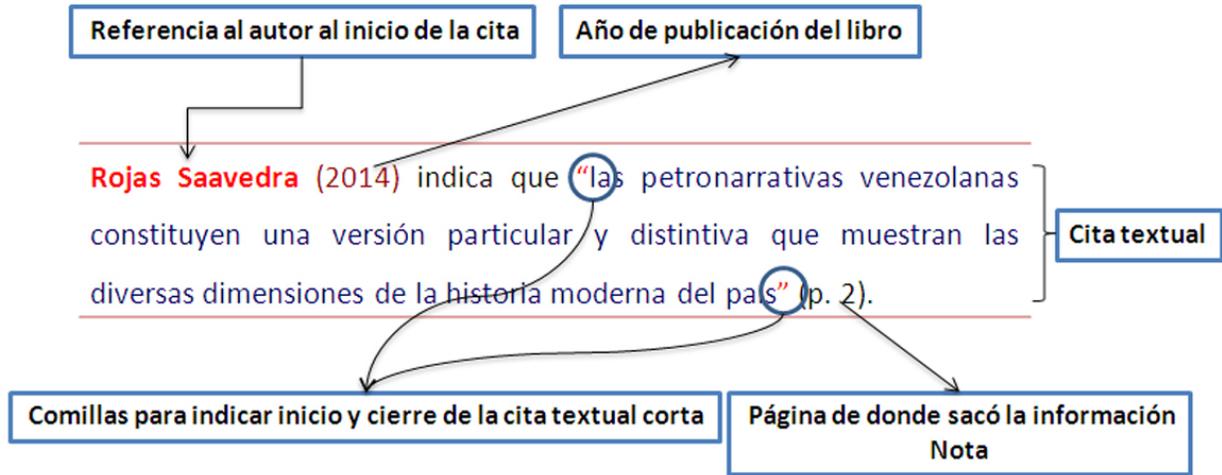
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual 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**.

- Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing 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:

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 enraza 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).

**Referencia al autor al inicio de la cita**

**Año de publicación del libro**

**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:

<p><b>Brief restatement of the problem or topic</b></p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p><b>Brief description of the methodology used to obtain the results</b></p>	<p>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.</p>
<p><b>Synthesis of the different parts of the argument and its results</b></p>	<p>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</p>
<p><b>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</b></p>	<p>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.</p>

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:

- a. **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.
- b. **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.
- c. **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:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. 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 entirely 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**

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.

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 87/ Mayo - Agosto 2023 / 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 apearem 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 Tránsito 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 conterà 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 substituíam 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 ou privada, nacional ou 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 e o autor não realizará os ajustes pertinentes.



Este número 87 de la Revista EDUCERE  
de terminó de diagramar y preparar para ser  
publicada en su edición digital en RI SaberUla  
el 18 de mayo de 2023

