



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

educere

La Revista Venezolana de Educación

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



Junta Superior Gubernativa de Mérida de 1810

Cuadro del pintor Marcos León Mariño (1938)

Fecha fundacional de la Universidad de Los Andes 21 de septiembre de 1810



Programa de
Perfeccionamiento
y Actualización Docente
Escuela de Educación

Celebra el XXVIII aniversario
de la creación de su revista,
EDUCERE (1997/junio/2025)



EDUCERE, la revista venezolana
de educación, felicita a la AVEC
por la celebración del LXXX Aniversario
de su fundación (1945-2025).

educere

La Revista Venezolana de Educación

<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

Mayo - Agosto 2025

Año 29 / Número 93

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

1^{er} 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^{er} lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008

La revista más leída y descargada de Venezuela (2004-2025) y una de las más descargadas de Iberoamérica en el mismo período.

La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007-2010

Condecoración de la Orden Dr. Rafael Chuecos Paglioli en su Primera Clase, otorgada por el Vicerrectorado Académico de la universidad de Los Andes. Abril, 2018.

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

<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
José Matías Albarrán	Universidad de Los Andes. 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 Central del Valle del Cauca. Tuluá. UCEVA. 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.
Chess Briceño	Sao Paulo Brasil.

©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: respaldopedrorivas@gmail.com

Universidad de Los Andes (ULA)

Teléfonos: +58 274 2401870

+58 414 7466065

Dirección Web

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

www.redalyc.com

Correo Electrónico

educere@ula.ve

revista.venezolana.educere@gmail.com

 @revista.educere

 @EducereRevista

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

*El conocimiento es un tesoro,
pero la práctica es la clave*

Lao Tzu



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

Mayo - Agosto 2025

Año 29 / Número 93

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

Internacionales

Mario Martín Bris.	Universidad de Alcalá. España
Alicia Palermo.	Universidad Nacional de Luján. Argentina
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 López	Universidad Nacional de Educación. UNEA
Pascual Mora	Universidad de Cundinamarca. República de Colombia

Bases de datos e indexaciones

Oscar Morales. Universidad de Los Andes. Facultad de Odontología

Relaciones internacionales

Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones

Balbi Cañas, Iván Cañas y Modesta

Imagen Portada

Junta Superior Gubernativa de Mérida 1810
Cuadro del pintor Marcos León Mariño (1938)
Pinacoteca de la Universidad de Los Andes.
Mérida-Venezuela

Diseño de portada

Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos

Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores

Chess Briseño Brasil
chesspiare@mail.com

Dalila del Valle De Caires Jiménez
profedalilaupm@mail.com

Traducciones del Portugués

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

Yhana Milagros Riobueno Gozález
ghanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2023
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2024
- 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 - 2023
- ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2024
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2024
- 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 - 2024
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2024
- Scientific Electronic Librery Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2024
- Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2024
- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2024
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2024

Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Ángel Antúnez
Miriam Anzola
Armando Zambrano Leal
Armando Santiago Rivera
Rubén Belandria
Tu Iio Carrillo
Chess Briceño
Amado Moreno

Elizabel Rubiano
Roberto Rondón Morales
Diego Rojas Ajmad
Norys Rondón
Dante Pino Pascucci
Fredy González
Óscar Morales
Pedro Rivas.

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

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

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA-VENEZUELA. UNA INSTITUCIÓN CON UN ACTA DE NACIMIENTO REPUBLICANA Y UNOS ANTECEDENTES CATÓLICOS

The University of Los Andes. Mérida-Venezuela. An institution with a republican birth certificate and a catholic background

Pedro José Rivas

Director y editor

345-349

PALABRAS DEL CARDENAL BALTAZAR PORRAS CARDOZO, EN LA SESIÓN SOLEMNE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES CON MOTIVO DE SU 240° ANIVERSARIO. MÉRIDA, 27 DE MARZO DE 2025

Address of Cardinal Baltazar Porras Cardozo, at the solemn session of the university of Los Andes on the occasion of its 240th anniversary. March 27, 2025, Mérida

Cardenal Baltazar Porras Cardozo

Cardenal de la República Bolivariana de Venezuela. Arzobispo emérito de la Arquidiócesis de Caracas

351-354

LOS FALSOS 240 AÑOS DE LA FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

The false 240 years of the founding of the University of Los Andes

Alí Enrique López Bohórquez

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

355-362

UNA NUEVA FALSA HISTORIA FUNDACIONAL UNIVERSITARIA. UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA

A new false university foundation story. The case of the Universidad Católica Santa Rosa: A study of historical and historiographical criticism

Alí Enrique López Bohórquez

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

363-384

LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA. REALIDAD DEL PASADO E ILUSIÓN DEL FUTURO

The Autonomy of the Venezuelan University: The Reality of the Past and the Hope of the Future

Roberto Rondón Morales

Grupo Miradas Múltiples. Universidad de los Andes. Facultad de Medicina. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

385-392

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE PERSONAS SORDAS

Deaf learning communities

Myriam Anzola

Universidad Nacional Simón Rodríguez. Dirección de Estudios y Experiencias Acreditables. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

393-412

MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN TORNO A LA DISCAPACIDAD. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL

Educational care models around disability: a look from Initial Education

María Andrea Castellanos Mantilla¹, Steve Fernando Pedraza Vargas², Karla Daniela Carcaño Amaro³

413-421

¹Universidad Manuela Beltrán. Maestría en Neurorehabilitación. Bogotá DC. República de Colombia. ²Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá D. C. República de Colombia. ³Gobierno del Estado de México. Escuela Preparatoria Oficial No 102. Doctorado en Educación. Estado de México. República de México Geometría del pensamiento y el lenguaje: una hipótesis para los neurodivergentes

GEOMETRÍA DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE: UNA HIPÓTESIS PARA LOS NEURODIVERGENTES

Geometry of Thought and Language: A Hypothesis for Neurodivergents

423-428

Oscar Fernández Galíndez¹, Ender Criollo²

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. La Victoria estado Aragua. República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

LAS CIENCIAS NATURALES Y LA NEUROCIENCIA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN LABORAL DE JÓVENES Y ADULTOS MEDIANTE LA REPOSTERÍA TECNOEMOCIONAL

Natural sciences and neuroscience: an experience in job training of youth and adults through techno-emotional pastry

429-448

Pedro Enrique Villasmil León¹, Rubén Darío Belandria Rondón²

¹Programa de Profesionalización Docente PPD. Liceo Simón Bolívar. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. Republicana Bolivariana de Venezuela

HACIA UNA APROXIMACIÓN DE LOS USOS DE CHAT GPT EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Towards an approach to the uses of Chat GPT in the university context

449-456

Craviolatti, Celina¹, Frezzotti, Yanina², María. Belén Chilano¹

¹Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Instituto de Política y Gobierno. Junín 2Centro de investigaciones y transferencia del noroeste de la provincia de Buenos Aires (CITNOBA) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Buenos Aires- República de Argentina

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE NEUROEDUCACIÓN MEDIANTE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS INMERSOS EN DUELO POR PÉRDIDA DE FAMILIARES CERCANOS

Didactic strategies of neuroeducation through the development of emotional intelligence in children immersed in bereavement due to the loss of close relatives

457-465

María José Albornoz Moreno

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL INDÍGENA Y SU ARTICULACIÓN CON LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: PRESERVACIÓN Y REVITALIZACIÓN CULTURAL EN LA ERA DIGITAL

The Comprehensive Indigenous Educational Model and its articulation with the New Mexican School: cultural preservation and revitalization in the digital age

467-480

Jeannet Pérez Hernández

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle. Oaxaca de Juárez, Estado de Oaxaca-México

LA EDUCACIÓN INDÍGENA MEXICANA A TRAVÉS DEL LENTE FILOSÓFICO NIETZSCHEANO

Mexican indigenous education through the Nietzschean philosophical lens

481-495

Alan Tonatiuh López Niño

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) Oaxaca de Juárez, Oax., México

PERCEPCIÓN SENSORIAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN LENGUAS MODERNAS, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-MÉRIDA

Sensory Perception in students of Education, Modern Language mention at Universidad de Los Andes

497-526

Ana Delina Salinas de Valero

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LAS LIMITANTES COMO CATEGORÍA EMERGENTE EN LA GERENCIA DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA "VIVIAN LUZURIAGA VÁSQUEZ DE SANTO DOMINGO-ECUADOR"

Limitations as an emerging precept in the management of strategies for teaching english at the Vivian Luzuriaga Vasquez High School in Santo Domingo-Ecuador

527-538

Génesis Gabriela Barberán Álvarez¹, Milvia Lissette Peñaloza de Arias²

¹Unidad Educativa "Vivian Luzuriaga Vásquez. Santo Domingo, Ecuador. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Doctoranda en Gerencia Evaluativa. Tecnológica, Empresarial y Educativa. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad de Los Andes. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal estado Táchira

LECTURA, ESCRITURA Y REFLEXIÓN EN EL AULA: UNA PRÁCTICA CONSTANTE

Reading, writing, and reflection in the classroom: a constant practice

539-553

Juan Joel Linares Simancas

Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Humanidades. Departamento Académico de Lingüística y Literatura. Lima, Perú

OBJETOS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS ASOCIADOS A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Learning objects and cognitive processes associated with solving mathematical problems

Derwis Oswaldo Rivas Olivo¹, Beatriz Sandia Saldivia²

Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. ¹Departamento de Cálculo. ²Departamento de Ciencias Aplicadas y Humanísticas. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

555-584

VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN SITUACIONAL Y EL CLIMA ESCOLAR

Violence in Middle School Students from the Situational Action Theory and the school climate

Nelson Garrido-Albornoz¹, Fredy Crespo²

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. ¹Doctorado en Educación. ²Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminológicas. Escuela de Criminología. Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas "Héctor Febres Cordero". Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

585-604

DIMENSIONES E INDICADORES PSICOLÓGICOS DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO

Psychological dimensions and indicators of the professional pedagogical acting mode. Dimensões e indicadores psicológicos do modo de atuação pedagógica profissional

Yaneysi Madelyn Berroa Muñoz¹, Israel Acosta Gómez², Zaida Fernández González³

¹Dirección General de Educación. Dirección de Educación Básica. Primaria, Secundaria, Especial y Primera Infancia. Provincia Sancti Spiritus, Cuba. ²Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación Infantil. ³Departamento de Formación Pedagógica General. Provincia Sancti Spiritus, Cuba

605-612

CRITICIDAD Y REFLEXIVILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA REFLEXIÓN EN TIEMPOS POST PANDÉMICOS

Criticality and reflexivity in teacher education. A reflection in post pandemic times

Ninoska Flor Matos Castillo

Red de maestros investigadores de Venezuela (REDEMIVE). Caracas - República Bolivariana de Venezuela

613-621

LA EDUCACIÓN EN LA COTIDIANIDAD, LA ESPERANZA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Education in everyday life, hope and pedagogical practice

Pedro Rivas

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

623-632

ENERGÍAS RENOVABLES: MIRADA A VENEZUELA

Renewable energies: a look at Venezuela

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico CIIDEA-UCAB. Caracas, República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Yacambú. Barquisimeto edo. Lara. Fundación Famicine- Caracas. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. República Bolivariana de Venezuela

633-649

Secciones

SECCIONES

Sections

650-651

Normas Educere

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

652-655

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

656-675

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

676-695

NORMAS PARA OS COLABORADORE

696-698

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

699-700

La Universidad de Los Andes.

Mérida-Venezuela.

Una institución con un acta de nacimiento republicana y unos antecedentes católicos

The University of Los Andes. Mérida-Venezuela. An institution with a republican birth certificate and a catholic background

Pedro José Rivas

Director y editor

rivaspj12@gmail.com

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

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y educación

Universidad de Los Andes



Los 28 años de una revista son las travesías de una utopía posible

En el mes de junio de 1997 el magisterio venezolano recibía con beneplácito la aparición de una nueva publicación universitaria especializada en la educación, dirigida a la formación del docente. Su nombre: Educere, la revista venezolana de educación. Una publicación académica arbitrada, de aparición trimestral, impresa en papel en diseño de revista, debidamente registrada en la Biblioteca Nacional y con un depósito legal que luego indizaría su registro editorial.

Esta revista nació por iniciativa y compromiso del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD - ULA) de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela, su entidad fundadora y productora. Creada con la intención de promover espacios universitarios y escolares para reflexionar la teoría y el hecho educativo, contribuir con la actualización y el perfeccionamiento del docente en servicio y buscar cooperativamente soluciones a los ingentes problemas del aprendizaje y de prácticas pedagógicas deficientes que desfiguran los fines, el sentido de la educación formal y la acción docente.

La interacción con los docentes a través del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, permitió a la Escuela de Educación verse y ser vista en los maestros y profesores en sus recintos escolares. Por esa razón nace este programa y, más adelante, la revista Educere, sentida como una suerte de conciencia histórica del proceso y acto de educar.

El primer número daba cuenta de una necesidad muy sentida del magisterio regional que deseaba escribir para una revista que facilitara sus páginas para exponer sus experiencias educativas, las reflexiones sobre la

práctica pedagógica y los resultados didácticos que arrojaba su actividad docente, sin que el rigor teórico y metodológico de la investigación y la exigencia de la escritura académica, se sintieran fuesen obstáculos para elaborar ensayos, relatos del aula, propuestas escolares y notas reflexológicas. .

Estos deseos magisteriales no se expresaron en los primeros tres años de su incursión editorial. Nunca llegó un manuscrito suscrito por los docentes que le inspiraron en su fundación. Luego el trabajo de editor y el involucramiento con el trabajo de la actualización de docentes en ejercicio, descubriría que la dinámica laboral y las rutinas de la escuela y el liceo no son apropiadas ni estimulantes para desarrollar el trabajo escritural y la indagación escolar.

Desde el ámbito institucional se escribe y se investiga porque hay condiciones apropiadas, motivaciones internas y estímulos académicos y económicos para hacerlo; desafortunadamente el sistema escolar, la escuela y el liceo no hurgan al docente para hacerlo, excepto que sea por un compromiso o una obligación personal externa del educador vinculado con algún estudio de postgrado.

Desafortunadamente, la escritura académica y la investigación escolar no forman parte de la cultura escolar, tampoco los maestros y profesores profesan estas actividades per se. No es suficiente querer escribir, es necesario saber qué se relatará si ello tiene la fuerza de poder hacerlo. La visión aquilatada de un maestro y la experiencia del saber, pierde la oportunidad para hacerse conocer.

La escuela y el liceo no escriben y ello no habla bien de la gestión educativa y de los liderazgos institucionales del presente que luego se harán olvido. Se exige que el niño y el adolescente escriban y, además, que lo hagan bien, mientras el docente no lo hace por la razón que fuere.

Finalizo indicando que Educere, la revista venezolana de educación, tiene una agenda editorial y un patrimonio intelectual forjado a través de un recorrido de 28 años, apareciendo sin detenerse una sola vez. Ese hito histórico expresa el saber magisterial de miles de plumas escribiendo para una publicación periódica que nació para divulgar todo lo que sea de interés para el magisterio, a quien se debe institucional y pedagógicamente.

El corpus de la edición No 93

Este segundo facsímil del año 2025 de Educere, la revista venezolana de educación, corresponde al facsímil digital, No 93 del Vol. 28, cuatrimestre mayo; está dedicado a celebrar académicamente el vigésimo octavo universitario de su fundación (1997-junio-2025).

Dispone para esta aparición ordinaria de un corpus formado por veintiún (21) artículos y un editorial. De ellos, siete manuscritos proceden de la Universidad de Los Andes, cuatro de universidades nacionales y dos de instituciones escolares De Iberoamérica, tres provienen de países hermanos: Colombia, Perú y Ecuador; así mismo, dos son de México, y dos envíos de Argentina y Cuba,

Los artículos identifican once manuscritos de *investigación*, ocho *artículos generales* y dos *conferencias*. La presentación se ordenó por áreas temáticas similares y complementarias. A lo largo de 361 páginas, treinta y cinco (35) autores expresan su ideario sobre la educación y temas complementarios observados en diez (10) artículos de autoría individual y once (11) de tipo colaborativo tanto, nacionales (4) como internacionales (3). La procedencia de los manuscritos menciona el lugar de envío, la institución de adscripción, el nombre del artículo y el autor o autores.

Fecha fundacional de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela

Iniciamos esta descripción editorial a través de la Sección Foro Universitario, presentando cuatro manuscritos, dos de ellos subrayan una circunstancial referencia a la fecha fundacional de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela, que expresan dos posiciones históricas distantes y diferentes en los tiempos y protagonistas de las época colonial, pre-republicana y republicana

La primera tesis, expresada formalmente por el Arzobispo emérito de la Arquidiócesis de Caracas y Cardenal, Baltazar Porras Cardozo, el 27 de marzo de 2025 en el Aula Magna en el evento académico organizado por el rectorado, a propósito de la conmemoración del 240° aniversario de fundación de la Universidad de Los Andes. El citado prelado dictó la conferencia de orden. Este relato se presenta a consideración de los lectores.

De acuerdo a esta posición la Universidad de Los Andes nace de la mano y por iniciativa del fraile franciscano sevillano y Arzobispo de Mérida, Juan Ramos de Lora, un 29 de marzo de 1785, al fundar el Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida, Venezuela; es decir, nació como universidad.

Por su parte, el Dr. Alí López Bohórquez, profesor de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación y jefe de la Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes, expone fehacientemente en el artículo: **Los falsos 240 años de la fundación de la Universidad de Los Andes**, la tesis de que la universidad no fue fundada en 1785, sino el 27 de septiembre de 1810, *cuando la Junta Superior Gubernativa de Mérida decretó la instauración de la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros*. Así mismo, afirma con evidencias históricas que la celebración anual que aúpa el gobierno universitario, es el resultado de la imposición de la iglesia en 1950 y 1985.

La paradoja histórica de esta polémica pregunta, ¿cómo un seminario eclesiástico fundado el 29 de marzo de 1785, se convirtió en universidad, si sigue funcionando en sus propios predios como una institución formadora de sacerdotes, ¿padre e hijo a la vez?

Educere, presenta en estas dos visiones fundacionales de la Universidad de Los Andes, sendas concepciones sobre una universidad de origen colonial confesional frente a otra, de nacimiento republicana y laica. El debate histórico no es inocente, razón por la cual, es necesario conocer las intenciones que ocultan los hilos del poder y las punzadas que entretejen los relato sobre un asunto primigenio.

El fin de la universidad es buscar la verdad, mostrar las significaciones que le dan sentido histórico al devenir, descubrir los intereses que encubren y deforman la realidad de los hechos.

En la misma dirección histórica, el Dr. Alí López Bohórquez diserta sobre el origen de otra institución universitaria de inspiración confesional a través de su manuscrito intitulado: **Una nueva falsa historia fundacional universitaria. El caso de la Universidad Católica Santa Rosa: estudio de crítica histórica e historiográfica**. Otro hecho controversial que invita a la reflexión y al debate universitario sobre hitos y mogotes que supuestamente están corridos en la geografía de la historia.

La sección Foro Universitario cierra la discusión con una colaboración del Prof. Roberto Rondón Morales intitulada: **La autonomía de la universidad venezolana. Realidad del pasado e ilusión del futuro**. El Profesor Rondón Morales es integrante del Grupo Miradas Múltiples de la Universidad de los Andes.

Aportes de Iberoamérica

El aporte hispanoamericano en esta edición de Educere se expresa en siete manuscritos enviados en igual número de países de la región.

Argentina se hace presente en el manuscrito colaborativo de los investigadores Cecilia Craviolatti, Yanina Frezzotti y María Belén Chilano, intitulado: **Hacia una aproximación de los usos de Chat GPT en el contexto universitario**. Las profesoras Celina Craviolatti y María Belén Chilano pertenecen al Instituto de Política y Gobierno de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Junín; La profesora Yanina Frezzotti está adscrita al Centro de Investigaciones y Transferencia del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (CITNOBA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Colombia y México hacen llegar otro manuscrito colaborativo preparado por los investigadores: María Andrea, Castellanos Mantilla¹, Steve Fernando, Pedraza Vargas² y Karla Daniela, Carcaño Amaro³, intitulado: **Modelos de atención educativa en torno a la discapacidad. Una mirada desde la Educación Inicial**. Los

profesores e investigadores, María Andrea Castellanos Mantilla y Steve Fernando laboran, en la ciudad de Santa Fe de Bogotá-Colombia, en la Maestría en Neurorehabilitación de la Universidad Manuela Beltrán¹ y en el Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás², respectivamente. Por su parte, la profesora y doctoranda en Educación, Karla Daniela Carcaño Amaro, trabaja como docente en la Escuela Preparatoria Oficial No 102 del gobierno del estado de México, República de México.

En la misma dirección, se encuentran dos entregas independientes procedentes de Oaxaca de Juárez, estado de Oaxaca-México. La primera, intitulada: **El Modelo Educativo Integral Indígena y su articulación con la Nueva Escuela Mexicana: preservación y revitalización cultural en la era digital**, escrita por la profesora Jeannet Pérez Hernández, adscrita al Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle y al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. La segunda entrega es del conocido articulista y colaborador de Educere, Alan Tonatiuh López Niño, quien escribe el trabajo: **La educación indígena mexicana a través del lente filosófico nietzscheano**. El profesor López Niño está adscrito al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

La República de Cuba acompaña esta edición en los lápices de los profesores Yaneysi Madelyn, Berroa Muñoz, Israel, Acosta Gómez y Zayda Fernández González, quienes escriben el artículo: **Dimensiones e indicadores psicológicos del modo de actuación profesional pedagógico**. La profesora Yaneysi Madelyn Berroa Muñoz está adscrita a la Dirección de Educación Básica: Primaria, Secundaria, Especial y Primera Infancia de la Provincia Sancti Spíritus; por su parte, el profesor Israel Acosta Gómez pertenece al Departamento de Educación Infantil y la profesora Zaida Fernández González al Departamento de Formación Pedagógica General, de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”.

De Ecuador, la profesora y doctoranda, Génesis Gabriela Barberán Álvarez, envía un artículo intitolado: **Las limitantes como categoría emergente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo**, escrito en colaboración con la investigadora Milvia Lisette Peñaloza de Arias, del Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica, Empresarial y Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira ubicada en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira de la República Bolivariana de Venezuela.

Cierra el grupo de colaboraciones internacionales, la República del Perú con el manuscrito: **Lectura, escritura y reflexión en el aula: una práctica constante**, escrito por el investigador Juan Joel Linares Simancas del Departamento Académico de Lingüística y Literatura de Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ubicada en la ciudad capital, Lima.

Aportes nacionales

Las universidades nacionales, excluyendo a la Universidad de Los Andes, aportan cuatro manuscritos.

La investigadora Ninoska Flor Matos Castillo, perteneciente a la Red de Maestros Investigadores de Venezuela (REDEMIVE), es autora del manuscrito: **Criticidad y reflexividad en la formación docente. Una reflexión en tiempos post pandémicos**. La profesora Matos Castillo es una investigadora libre que pertenece a Colmes de Colombia y al Grupo de Investigación, GIGESEX, de la Universidad de Los Andes

La pluma de la investigadora Myriam Anzola, de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, sede Caracas, escribe el artículo: **Las Comunidades de Aprendizaje de Personas Sordas**. La profesora Anzola está adscrita a Dirección de Estudios y Experiencias Acreditables.

Y a dos manos, los profesores, Oscar Fernández Galíndez y Ender Criollo, presentan el artículo: **Geometría del pensamiento y el lenguaje: una hipótesis para los neurodivergentes**. El Profesor Fernández Galíndez labora en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, sede, La Victoria estado Aragua, y Ender Criollo labora en la Universidad Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry” de Trujillo estado Trujillo.

Y en la misma dirección se encuentra el manuscrito colaborativo: **Energías renovables: mirada a Venezuela, presentado por las investigadoras**, Claritza Arlenet Peña Zerpa y Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. La profesora Claritza Arlenet está adscrita al Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, y la profesora Mixzaida Yelitza, pertenece a la Universidad Yacambú ubicada en la ciudad de Barquisimeto edo. Lara.

Aportes institucionales

Educere cierra esta edición con cinco artículos de la institución sede de la revista, la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela.

La Facultad de Ingeniería a través de los investigadores, Derwis Oswaldo Rivas Olivo y Beatriz Sandía Saldívia, presentan el manuscrito colaborativo intitulado: **Objetos de aprendizaje y procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas matemáticos**. Los profesores Rivas Olivo y Beatriz Sandía Saldívia están adscritos respectivamente a los Departamentos de Cálculo y de Ciencias Aplicadas y Humanísticas.

La Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminológicas presenta el artículo colaborativo **Violencia en estudiantes de Educación Media desde la Teoría de la Acción Situacional y el clima escolar**, cuya autoría recae en los investigadores: Nelson Garrido-Albornoz y Fredy Crespo, ambos profesores de la Escuela de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminológicas y del Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas “Héctor Febres Cordero. El tema del artículo refiere a una investigación doctoral realizada en 2024 en la Escuela de Educación de la Facultad de la Humanidades y Educación.

La Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación presenta cuatro manuscritos.

El primero, escrito por la docente e investigadora en ejercicio libre de la profesión, María José Albornoz Moreno, se intitula: **Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos**. La profesora Albornoz Moreno es estudiante de la Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. El segundo es una investigación elaborada a dos manos por Pedro Enrique y Rubén Darío Belandria Rondón e intitulada: **Las Ciencias Naturales y la Neurociencia: una experiencia en la formación laboral de jóvenes y adultos mediante la repostería Tecnoemocional**. Villasmil León labora en el Liceo Simón Bolívar de la ciudad de Mérida, y Belandria Rondón está adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica.

El tercer artículo es una investigación realizada por la profesora Ana Delina Salinas de Valero que se titula: **Percepción sensorial en estudiantes de Licenciatura e Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes-Mérida**. La profesora Salinas de Valero está adscrita Departamento de Pedagogía y Didáctica. El cuarto manuscrito: **La educación en la cotidianidad, la esperanza y la práctica pedagógica**, es el texto en extenso de una conferencia dictada por el profesor Pedro José Rivas en el auditorio del Colegio Fátima de la ciudad de Mérida, con motivo del LXXX aniversario de la fundación de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). El profesor Rivas es miembro del Departamento de Administración Educacional.

Finaliza este número identificando el nombre del editorial: **La Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. Una institución con un acta de nacimiento republicana y unos antecedentes católicos**, suscrito y firmado por el director de la revista Educere.

Esperamos que estos veintidós documentos presentados en la edición No 93 de mayo-agosto de 2025, sean del total agrado de sus millones de lectores de mundo global. De allí nuestro interés en invitar a su lectura permanente y a formar parte de la comunidad de escritores de Educere, la revista venezolana de educación, considerada la biblioteca digital del magisterio hispanoamericano. ©

Enhorabuena

Palabras del Cardenal Baltazar Porras Cardozo, en la sesión solemne de la Universidad de Los Andes con motivo de su 240° aniversario. Mérida, 27 de marzo de 2025



Address of Cardinal Baltazar Porras Cardozo, at the solemn session of the university of Los Andes on the occasion of its 240th anniversary. March 27, 2025, Mérida

Cardenal Baltazar Porras Cardozo
Cardenal de la República Bolivariana de Venezuela
Arzobispo emérito de la Arquidiócesis de Caracas



Recepción/Received: 30/03/2024
Aprobación/Approved: 31/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

El discurso, estuvo cargado de expresiones de sentimiento, sentido de pertenencia, entre otros. En su intervención, el cardenal reflexiona sobre su relación con la institución, recordando su primera invitación a hablar allí hace 41 años y destacando el papel fundamental de la universidad en la sociedad. Porras resalta la importancia del pensamiento crítico y el diálogo de ideas en el ámbito universitario, subrayando que la educación debe centrarse tanto en la ciencia como en la creatividad y el progreso. Además, menciona la relevancia histórica de la universidad y su fundador, el fraile franciscano Juan Ramos de Lora. Asimismo, aborda el concepto de autonomía universitaria como una condición indispensable para la libertad de cátedra y pensamiento. Cita a Cicerón para enfatizar que la universidad no solo debe ser un espacio de ejercicio intelectual, sino que debe transformar el conocimiento en enseñanza y acciones concretas para la vida cotidiana. Finalmente, destaca la función esencial de la universidad en la formación de personas y en el desarrollo de la sociedad, haciendo un llamado a mantener sus valores fundamentales en tiempos de cambios y desafíos.

Palabras clave: universidad, sociedad, pensamiento crítico y el diálogo, autonomía universitaria

Abstract

The speech was filled with expressions of emotion and a sense of belonging, among others. In his address, the cardinal reflects on his relationship with the institution, recalling his first invitation to speak there 41 years ago and highlighting the fundamental role of the university in society. Porras emphasizes the importance of critical thinking and the dialogue of ideas in the university environment, stressing that education should focus as much on science as on creativity and progress. He also mentions the historical significance of the university and its founder, the Franciscan friar Juan Ramos de Lora. He also addresses the concept of university autonomy as an indispensable condition for academic freedom and freedom of thought. He quotes Cicero to emphasize that the university should not only be a space for intellectual exercise, but should transform knowledge into teaching and concrete actions for everyday life. Finally, he highlights the essential role of the university in the formation of individuals and the development of society, calling for the preservation of its fundamental values in times of change and challenge.

Keywords: university, society, critical thinking and dialogue, university autonomy

Author's translation.

Esta Casa de Estudios en modo alguno *no* (sic) (agregado de Educere) me es ajena. Viene a mis recuerdos la invitación que hace 41 años me hiciera el entonces Rector, Dr. José Mendoza Angulo, para disertar en ocasión parecida. Tenía pocos meses de haber llegado como obispo auxiliar a esta ciudad serrana, y así comenzó una andadura con la Universidad, que me ha enriquecido en lo personal e institucional, permitiéndome compartir en el vasto y complejo mundo universitario con pensamientos y posturas diversas, que ayudan a un discernimiento sereno cuando se está abierto al intercambio y contraste de ideas que lleven a propiciar más las coincidencias que las diferencias. Es así, entre otros aspectos, como la universidad ayuda a la sociedad hacia una visión integral que conjugue necesidades, expectativas y ciencia; creatividad y progreso.

Por todo ello mi agradecimiento a las actuales autoridades rectorales y decanales, a todos ustedes queridos amigos, entre los que sobresalen los estudiantes, junto a profesores, empleados y obreros, razón de ser de esta Alma Mater, vientre nutricio que ha sido fecundo en buenos frutos.

En el día de ayer compartí con la Academia de Mérida el binomio ciudad-universidad a partir del legado del fraile franciscano sevillano Juan Ramos de Lora. No en vano preside el patio del Rectorado de esta Universidad la estatua del obispo fundador; así como el cuadro que refleja su auténtico retrato, mudo testigo en el Salón Rojo contiguo al Despacho rectoral de importantes eventos de esta Casa.

Quisiera, con el permiso de ustedes, detenerme en esta ocasión a reflexionar sobre el desafío de estar cumpliendo con lo más prístino de una casa superior de estudios. En efecto, el sentido de totalidad, en el pensamiento de Cicerón, es el que le concede valor y trascendencia a una universidad. Su razón de ser son las personas y el entorno, la antropología y la ecología, para pasar del simple ejercicio intelectual a la ciencia práctica, hecha enseñanza y realizaciones, que descendan y sirvan a la realidad de la vida. Su autonomía, por otra parte, es la condición y exigencia para que la libertad de cátedra y pensamiento dé cabida a la mayéutica, pasar por el cedazo de la vida cotidiana y de las exigencias de los tiempos, los valores auténticamente humanos que deben guiar toda investigación científica, humanística y física.

La escogencia de una fecha aniversaria responde, no pocas veces, a un convencionalismo capaz de abarcar el pasado, presente y futuro de una persona o institución. Sobran los ejemplos que muestran como los caprichos ideológicos o las conveniencias del momento tergiversan los hechos. El Libertador jamás celebró su cumpleaños el 24 de julio, día de su nacimiento. La tradición hispana priorizaba la fecha del santo, por lo que el 28 de octubre, fiesta del apóstol San Simón, era el día en la que Bolívar organizaba festejos religiosos y fiesta popular con su gente. El afán de Guzmán Blanco fue borrar todo vestigio que no estuviera en la línea positivista y afrancesada que impuso en el gobierno autocrático que lo tuvo como protagonista directo desde 1870 hasta 1888.

El que en el tiempo se haya decantado el 29 de marzo como la fecha primigenia de la universidad, no es un simple capricho y tiene sentido auténtico de la memoria como categoría de largo alcance. D. Pedro Rubio Merino, archivero mayor de Sevilla, quien disertó y nos visitó en 1990, en su libro acerca de la erección de los obispados de Mérida y Guayana, tomando en cuenta los legados que reposan en el Archivo General de Indias, al referirse al Plan de Cátedras concebido por el prelado para la Casa de Estudios escribió. Cito:

Fray Juan Ramos parece soñar y piensa en un seminario-universidad, en cuyas aulas los alumnos puedan recibir lecciones en la mayoría de las disciplinas cultivadas en su tiempo. Y además quiere, y así se lo pide decididamente al Rey, que los estudios cursados en el Seminario de Mérida sean convalidados en cualesquiera Universidad y Audiencia para la recepción de grados y méritos. De esto a pedir una Universidad para Mérida median pocos pasos. (p. 84).

Las diligencias y recaudos enviados y recibidos en aquellos pocos años son muestra clara de la meta a la que quería llegar el anciano prelado para que Mérida, su ciudad episcopal, luciera las preesas de codearse de tú a tú con las vetustas universidades de Bogotá, Caracas y Santo Domingo.

Es bien conocido el itinerario del proyecto de Ramos de Lora a raíz de su muerte. La última década del siglo XVIII prácticamente fue acéfalo pues el obispado de Fray Cándido Manuel Torrijos, dominico neogranadino, apenas si duró dos meses. Su aporte queda en la rica biblioteca que traía, de lo que hay varias versiones. El sucesor, Fray Antonio Ramón Espinosa, también dominico aragonés y confesor de la reina, no llegó a la sede pues la guerra entre España e Inglaterra impidió la travesía de navíos hacia América. A partir de D. Santiago Hernández Milanés (1802-1812), cuarto obispo emeritense, salmantino de cuna, retomó la elevación del Colegio de Mérida a universidad. En esta oportunidad las trabas de las autoridades virreinales de la Nueva Granada y de la Gobernación de Caracas se opusieron a dicha concesión alegando argumentos que no tenían más valor que el de impedir, y lo lograron, que una pequeña ciudad fronteriza de ambos territorios tuviera casa superior de estudios.

José Antonio Caballero, ministro de Gracia y Justicia, paisano del obispo pues era natural de Aldea dávila de la Ribera y Milanés de Mieza, situados en los Arribes del Duero, habían coincidido como alumnos del Colegio San Bartolomé de la Universidad de Salamanca, donde trabaron amistad. A favor de su paisano y amigo, el poderoso ministro logró del rey una salida salomónica: no se le concedía al colegio el título de universidad, pero sí se reconoció que sus estudios podían conceder grados superiores. Por supuesto que los merideños acataron la decisión, pero no quedaron contentos ni cruzados de brazos. Esperaron la ocasión propicia, que llegó cuando el ayuntamiento merideño se sumó a la causa de Caracas en septiembre, después del 19 de abril. Si los ediles caraqueños actuaron autónomamente, los de la Meseta no se podían quedar atrás: el primer decreto emeritense fue la elevación a universidad de su claustro profesoral. Fueron los Ayuntamientos, los Cabildos, los que dieron los primeros pasos en el proceso de separación definitiva en la dependencia de la Corona española. De allí la importancia del 16 de septiembre en los anales merideños.

No estaba claro, todavía, el panorama político. La decisión se hace a nombre de los derechos del rey Fernando VII. Se trató por tanto de un acto a caballo entre la naciente ruptura del sistema colonial y el todavía en ciernes, decisión de independencia republicana que llegaría en 1811. Su vinculación con la institución eclesiástica es evidente: lo aceptó el Obispo Hernández Milanés cuya inclinación realista era clara, y el primer rector, el clérigo Buenaventura Arias, había sido también el primer doctorado de la Casa de Estudios. El sueño del visionario franciscano llegó a su cúspide veinticinco años después. No me detengo en las vicisitudes posteriores vividas por la universidad hasta nuestros días. Es materia para otra disertación.

¿Qué lecciones nos deja, a 240 años de distancia, el parto y adolescencia de lo que hoy es la Universidad de los Andes?

La primera, que tenemos necesidad de renovar nuestra sensibilidad histórica. Nos dice en reciente documento el Papa Francisco:

la necesidad de una mayor sensibilidad histórica sea más urgente en una época en la que se está extendiendo la tendencia a intentar prescindir de la memoria o construir una que se adecúe a las necesidades de las ideologías dominantes. Frente a la supresión del pasado y de la historia o de los relatos históricos “tendenciosos”, el trabajo de los historiadores, así como su conocimiento y amplia difusión, pueden frenar las mistificaciones, los revisionismos interesados y ese uso público particularmente comprometido con la justificación de las guerras, persecuciones, producción, venta, consumo de armas y muchos otros males (Papa Francisco, carta del 24 de noviembre de 2024 sobre el estudio de la historia).

En segundo lugar, siguiendo sus propias pautas : *“Una adecuada sensibilidad histórica nos ayuda a cada uno a tener un sentido de la proporción, un sentido de medida y una capacidad de comprensión de la realidad, sin abstracciones peligrosas y desencarnadas, tal como es y no como la imaginamos o nos gustaría que fuera. Es así como se logra entablar una relación con la realidad que llama a la responsabilidad ética, al compartir, a la solidaridad”* (ibidem).

En tercer lugar, si hacemos memoria de la historia de esta Casa del saber a lo largo de dos siglos y medio, resalta que ha sabido sobreponerse, subsistir y salir más fortalecida de los muchos intentos de acallarla o eliminarla. Hoy, la situación es similar. Pasa la educación en general, y la universitaria no es excepción, por una hora menguada. Hacemos nuestras las palabras de San Pablo: *“nos vemos atribulados en todo, pero no abatidos;*

perplejos pero no desesperados; perseguidos pero no abandonados; derribados pero no destruidos” (2Cor. 4, 8-10). Es hora de la serenidad en medio de la tormenta. El discernimiento colectivo tiene que llevarnos a fortalecer nuestra universidad. La unidad es indispensable, sobre todo, cuando se tiene en claro, y esa es la tarea de hoy, determinar dónde y quienes son los enemigos de la educación de calidad, para todos y no para una élite, porque tenemos un tesoro escondido en vasijas de barro que hay que custodiar y multiplicar.

En cuarto lugar, cultivar la conciencia clara de lo que significa la autonomía y la libertad. Ante las autoridades, ante las instituciones sociales, ante la comunidad, ante nosotros mismos. Es todo un programa de cara al futuro ya comenzado: luchar contra todo dogmatismo, por un pensamiento “crítico”, léase discernidor; por una apuesta lúcida por la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo y del verdadero progreso a favor de todos; por un servicio del saber y del quehacer al Bien Común, en verdad, con justicia y solidaridad, en un hábitat benéfico que favorezca la belleza y la contemplación trascendente. Me atrevo a afirmar, con conocimiento de causa, que mi experiencia durante casi cuarenta años de relación con la Universidad ha sido de cooperación, de respeto mutuo, de tareas compartidas, de amistad sincera vivida, que ha creado lazos indisolubles porque todos nos necesitamos y tenemos algo que aportar y recibir.

Hacen falta caminos de paz que lleven a cicatrizar heridas. La ciencia tiene que ir acompañada de una pasión por la verdad y la transparencia. *“La verdad es una compañera inseparable de la justicia y la misericordia. Las tres juntas son esenciales para construir la paz, y por otra parte, cada una de ellas impide que las otras sean alteradas”* (FT 227).

Concluyo, con un llamado a la esperanza. No solo por mi condición de creyente, sino, más aún, por la pasión de ser hijo de esta tierra de gracia; es hora de trabajar sin descanso, sin violencias, ni odios, ni exclusiones. Nos merecemos una patria mejor, más amigable, más abierta a darle oportunidades a los que vienen detrás de nosotros. No nos dejemos seducir por sirenas encantadoras que nos ofrecen villas y castillos, pero no generan equidad y corresponsabilidad. Sigamos el ejemplo de José Gregorio Hernández, nuestro santo, quien visitó esta ciudad y se hospedó en lo que es hoy el parque la Isla. Su fe lo llevó a unir ciencia y dedicación a los más pobres para que la esperanza de una vida mejor resurgiera con vigor en los corazones de todos nosotros. Hagamos nuestro el lema del escudo universitario: “*initiujm sapientiae timor Domini*”. La sabiduría es fruto de la verdad y la equidad. El temor de Dios no es miedo, ni agachar la cabeza, sino respeto a la verdad y a la memoria histórica, no a los caprichos ideológicos lejanos a la realidad. Que la Virgen Inmaculada bendiga a nuestra universidad. Que las estrofas del himno ulandino retumbe en nuestros oídos:©

Cantemos estudiantes el himno clamoroso, Con la vibrante estrofa de empuje y libertad.
 Cantemos decididos, con tono vigoroso, A la serrana altiva nuestra UNIVERSIDAD. San-
 tuario de ideales donde la lucha esgrime, Sus portentosas armas con fin derrocador...Donde
 el sudor es sangre y el corazón no gime, Para alcanzar la cima con paso vencedor.

Señores.

Los falsos 240 años de la fundación de la Universidad de Los Andes



The false 240 years of the founding of the University of Los Andes

Alí Enrique López Bohórquez

pezbohorquez@gmail.com

Teléfono: + 58 414 7440564

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Historia

Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 30/03/2025
Arbitraje/Sent to peers: 30/03/2025
Aprobación/Approved: 08/04/2025
Publicado/Published: 01/15/2025

RESUMEN

Anualmente la Universidad de Los Andes conmemora una falsa historia fundacional, considerando que esta fue creada por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora el 29 de marzo de 1785. En verdad esto ocurrió el 21 de septiembre de 1810, cuando la Junta Superior Gubernativa de Mérida decretó la instauración de la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros. Esta pasaría a denominarse Universidad de Mérida en 1832 y Universidad de Los Andes en 1883. Así, el propósito de este artículo es seguir debatiendo sobre la tergiversada historia de la fundación de la ULA impuesta por la Iglesia de Mérida en 1950, 1983 y 2025, haciendo referencia a las conmemoraciones de 1910, 1960 y 2010, años en los que la institución reconoció que había sido establecida en 1810. Acompaña nuestra interpretación al respecto la historiografía que hemos publicado sobre el asunto, a fin de que el lector analice la necesidad de que se considere la verdad historia acerca de tan importante hecho histórico.

Palabras clave: Universidad, Seminario, Mérida, Iglesia, fundación, celebración, historia, historiografía.

Abstract:

Each year, the University of Los Andes commemorates a fabricated foundational narrative, claiming it was established by Bishop Fray Juan Ramos de Lora on March 29, 1785. In reality, this occurred on September 21, 1810, when the Superior Governing Board of Mérida decreed the creation of the Royal University of San Buenaventura of Mérida de los Caballeros. The institution would later be renamed the University of Mérida in 1832 and the University of Los Andes in 1883. Thus, the purpose of this article is to continue debating the distorted history of the ULA's founding, which was imposed by the Church of Mérida in 1950, 1983, and 2025. The article also examines the commemorations of 1910, 1960, and 2010, years during which the institution acknowledged that it was established in 1810. Our interpretation is supported by historiography we have published on this matter, encouraging readers to analyze the necessity of considering the historical truth about such a significant historical event.

Keywords: University, Seminary, Mérida, Church, foundation, celebration, history, historiography.



Junta Superior Gubernativa de Mérida de 1810

Cuadro de 1938 del pintor Marcos León Mariño

Alí Enrique López Bohórquez. Los falsos 240 años de la fundación de la Universidad de Los Andes

La Universidad de Los Andes falsea nuevamente su historia fundacional. Anualmente insiste en que esta institución fue establecida el 29 de marzo de 1785 por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora, cuando en verdad los hechos y los documentos demuestran que ello no ocurrió hasta el 21 de septiembre de 1810, cuando la Junta Superior Gubernativa de Mérida decretó mediante Acta de ese día la creación de la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros. La que en 1832 se denominaría Universidad de Mérida y a partir de 1883 Universidad de Los Andes. No son especulaciones históricas de nuestra parte, así lo prueban el referido decreto, lo acontecido en esta ciudad entre 1810 y 1812, las fuentes documentales generadas al respecto entre 1800 y 1806 y el más de centenar de opiniones de historiadores, intelectuales y universitarios que han manifestado en algún momento estar de acuerdo con la fecha de 1810, criticando a su vez la impuesta de 1785. Esa historia documental e historiográfica la hemos expuesto en nuestro libro: *La fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo, pero necesario*.¹ En otros libros y artículos hemos también dado cuenta no solamente del proceso histórico fundacional de esta institución universitaria, sino también del debate al respecto, sin solución de continuidad en el tiempo.

En esta oportunidad solamente vamos a referirnos a dos aspectos que deben ser tomados en cuenta por “neófitos e ilustrados” en el asunto. En primer lugar: las tres conmemoraciones institucionales de la instauración de la Universidad de Los Andes en 1910, 1960 y 2010, que reconocieron al 21 de septiembre de 1810 como la verdadera fecha. En segundo lugar: la intervención de la Iglesia en 1950 y 1985 imponiendo el 29 de marzo de 1785, sin sustento documental e historiográfico alguno. En efecto, en 1910, a proposición del catedrático Tulio Febres Cordero la ULA conmemoró su primer Centenario, siendo rector el Dr. Ramón Parra Picón, descendiente de quien fuera presidente de aquella Junta Gubernativa de 1810, Antonio Ignacio Rodríguez Picón, la que decretó la creación del instituto universitario merideño. Entonces hubo dos actividades académicas, con amplio programa conmemorativo, que incluyó el discurso de Gonzalo Picón Febres y la conferencia de Caracciolo Parra Pérez. Hubo actos en el centro histórico de la ciudad con desfile de cien caballos y de personas portando cien coronas, además de actos literarios y musicales. El edificio fue iluminado para los eventos, con apoyo de las dos familias propietarias de las plantas de alumbrado público (Parra y Picón). Estudiantes y Catedráticos dieron discursos en representación de sus respectivas Facultades. Una medalla, diseñada por el mismo Febres Cordero, fue editada para rememorar el hecho centenario, repartida a perso-

nalidades e instituciones a nivel local, regional, nacional y hasta internacional. Las palabras de apertura del Rector Parra Picón, el discurso de Picón Febres y la conferencia de Parra Pérez son tres documentos que no pueden ser desconocidos para la dilucidación del hecho fundacional, pues los tres reconocieron entonces que la Universidad de Los Andes fue establecida el 21 de septiembre de 1810.² Hasta 1950 ese reconocimiento se mantuvo, siempre la Universidad estuvo atenta a la celebración anual de la fundación del Colegio Seminario de San Buenaventura por parte de las autoridades eclesiásticas, como aconteció en 1935 en la conmemoración de su Sesquicentenario.

El segundo momento conmemorativo se corresponde con la celebración del Sesquicentenario de la fundación de la ULA en 1960. Nuevamente los actos dentro y fuera de la institución estuvieron a la orden del día, no tan lucidos como en 1910 en lo que respecta a la proyección en la ciudad. El Discurso de Orden correspondió al sacerdote jesuita Pedro Pablo Barnola, quien reconoció la fecha de 1810. Entonces ejercía como Rector el Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, coincidiendo con su segundo año de gestión, después de su elección en 1959. Por cierto, esta autoridad universitaria el 17 de septiembre de 1958, a nombre del Consejo Académico (Consejo Universitario actual), emitió un Decreto en el que la Universidad de Los Andes reconocía al 21 de septiembre de 1810 como la fecha de su fundación y determinaba que ese día iniciaría sus actividades anuales. Esta disposición de la institución tenía su explicación: Enfrentar las conmemoraciones que se habían realizado durante la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, alrededor de cada 29 de marzo, lo que dio origen a las llamadas Semanas Universitarias. Esto a su vez como consecuencia de una primera intervención de la Iglesia de Mérida, cuando el Arzobispo Acacio Chacón Guerra impuso en 1950 que la fecha conmemorativa era la de 1785, más haciéndose énfasis en la Universidad que en el Colegio Seminario, como correspondía. Para ese Sesquicentenario de 1960 ocurrió otro hecho que no es ajeno a esa intervención eclesiástica: la instauración de la Estatua de Fray Juan Ramos de Lora realizada por el escultor español Enrique Pérez Cantor. Obra encargada con anterioridad por el Rector Joaquín Mármol Luzardo y no por Pedro Rincón Gutiérrez. A éste solo correspondió su inauguración en el patio central del Edificio construido por el gobierno de Pérez Jiménez entre 1954 y 1956, frente al Aula Magna.

Un dilema se presentó para esa ubicación. Muchos universitarios opinaron que debía instalarse en el patio donde en la actualidad funcionan el Museo Antropológico y el Vicerrectorado Académico, por ser el espacio más cercano al sitio en el que Fray Ramos de Lora mandó a construir la Casa del Seminario en 1790, como lo propuso el profesor que fungía de Coordinador de la Secretaría, Nicolás Tablante Garrido. Nuevamente se impuso el criterio del Arzobispo Chacón Guerra, al convencer al Rector Rincón de que debía ser colocada dicha estatua donde en la actualidad se encuentra. Un acto simbólico que obviamente tiene incidencia en el reforzamiento de la falsa fecha fundacional. Por cierto, como el escultor reiteradamente solicitaba información acerca de los rasgos físicos de aquel Obispo franciscano, y nunca le fue suministrada, decidió utilizar su cara, la de Pérez Comendador, para culminarla y enviarla por vía marítima a Venezuela. Invitamos a los lectores a consultar en Internet para que compruebe lo que señalamos. Esa historia ha sido bien estudiada y publicada por el historiador Pedro María Molina Márquez en “El monumento de Fray Juan Ramos de Lora”.³ No fue hasta el 2001 cuando esa estatua fuera identificada con el personaje que representaba, por solicitud al Archivo Histórico de quien entonces ejercía la coordinación de la Secretaría, el actual Rector Mario Bonucci Rossini.

A partir de 1981, a pesar de las conmemoraciones y los respectivos discursos de 1910 y 1960, y del referido decreto de 1958 del Consejo Académico del 17 de septiembre de 1958, se fue sembrando en la mente colectiva de autoridades y universitarios en general, incluyendo al Rector Rincón Gutiérrez, firmante de esa disposición, la falsa historia fundacional de 1785. Pero la debilidad de esa última fecha, antes y después criticada por autores y universitarios como Mariano Picón Salas, Pedro Nicolás Tablante Garrido, Héctor García Chuecos, Humberto Cuenca, Guillermo Morón, Ildefonso Leal, Carlos César Rodríguez, Leonel Vivas, Horacio López Guédez y William Lobo Quintero, entre muchos otros historiadores e intelectuales, condujo a la necesidad de reforzar la fecha vinculada a la creación de la Casa de Educación de 1785 para jóvenes inclinados exclusivamente a lo eclesiástico, no convertida en el Real Colegio Seminario Conciliar de San Buenaventura hasta 1787-1790. En razón de las Constituciones elaboradas para dicha Casa por Ramos de Lora no respondían a

la exigencias del Concilio de Trento al respecto, el Obispo Fray Manuel Cándido Torrijos ordeno en 1794 la elaboración a unas cumplieran con los requerimientos de la Iglesia.⁴

De igual manera, al asumir la Diócesis de Mérida Santiago Hernández Milanés, también consideró que los estudios eclesiásticos no eran propiamente los que debían hacerse en un Seminario, dictando nuevas instrucciones al respecto en 1802.⁵ Durante esos años no se habló de una Universidad en Mérida, excepto en 1800, cuando el Deán de la Catedral Francisco Javier de Yrastorza propuso la conversión del Seminario en Universidad,⁶ lo cual negó el Rey Carlos IV mediante Real Cédula del 18 de junio de 1806.⁷ El contenido de este documento, junto al extenso expediente que le dio origen (con intervención del Claustro de Doctores de la Universidad de Caracas, el Fiscal de la Real Audiencia, del Gobernador de la Provincia de Maracaibo y del Fiscal del Consejo de Indias),⁸ evidencia la no existencia de una Universidad en Mérida antes de 1810. La Junta Superior Gubernativa de Mérida, luego de instalarse el 16 de septiembre de ese año y declarar la independencia de España y de Maracaibo, decretó la creación de la institución universitaria merideña, como su primer acto político fue decretar, antes de disponer la reorganización de la Provincia.⁹

Después de 1960, las dudas siguieron existiendo, y había necesidad de revivir aquella intervención del Arzobispo Chacón. Esto ocurrirá con la llegada a Mérida en 1981 de Baltazar Enrique Porras Cardozo, en la condición de Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Mérida, entonces regentada por Mons. Miguel Antonio Salas. A Porras Cardozo se encomendó también la tarea de coordinar la primera visita a Venezuela del Papa Juan Pablo II para 1985, incluyendo a Mérida. Adelantándose a ese acontecimiento “vendió la idea” al entonces Rector José Mendoza Angulo de la necesaria coincidencia de esa visita con el Bicentenario, no de la creación de la Casa de Educación, mediante unas Constituciones para su funcionamiento del 29 de marzo de 1785, sino con los supuestos doscientos años de la Universidad de Los Andes. Y así ocurrió en 1985. Para entonces el Rector nuevamente lo sería Pedro Rincón Gutiérrez, a quien correspondería la celebración, con “bombos y platillos”. Las protestas de algunos universitarios se hicieron presentes, con escritos en la prensa y hasta una comunicación oficial de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes. Un artículo en el diario *Frontera* del doctor Carlos César Rodríguez titulado: “Paciencia esperemos al 2010 para conmemorar el bicentenario de la ULA” causó preocupación en la comunidad universitaria acerca de la celebración programada desde 1983.¹⁰ De igual manera lo hizo el profesor Leonel Viva Jeréz:

Ante las críticas formuladas dentro y fuera de la Universidad, la respuesta del Dr. Rincón Gutiérrez, en una entrevista, de manera jocosa, manifestó: “el traje ya estaba hecho y yo solo tenía que vestirlo”. Todas las opiniones locales fueron desatendidas. El Coordinador del Rectorado de entonces se excusó públicamente diciendo: “Ya el Afiche conmemorativo está circulando y las invitaciones fueron enviadas”. La situación fue expuesta ante la Academia Nacional de la Historia, a la que se le solicitó un dictamen al respecto, y esto es parte del informe rendido por los académicos numerarios designados al efecto, Carlos Felice Cardot e Ildefonso Leal: “...es plausible que la respetable e ilustre Universidad de Los Andes...celebre dignamente el Bicentenario de la iniciación de los Estudios Superiores en la ciudad de Mérida, *lo que no significa sea la fundación de la actual Universidad.*”¹¹ Sin embargo, a pesar de los llamados de atención dentro y fuera de la ULA, se siguió insistiendo en la falsa historia fundacional por intervención de la Iglesia de Mérida o mejor, por incidencia de algunas de sus autoridades. Y cada 29 de marzo la Universidad se embarca en programas conmemorativos, siempre con una efectiva participación eclesiástica, más que de los propios universitarios. Esto de por sí es otra evidencia de lo que venimos señalando. Es decir, una historia impuesta desde afuera, por la Iglesia, no por su discernimiento dentro de la Universidad para ser analizada y debatida, con puntos de vista divergentes, como corresponde a una institución que enseña e investiga distintas ciencias, para aproximaciones o conclusiones definitivas.

Así había transcurrido el tiempo hasta que en enero del 2010 advertimos al Consejo Universitario, en nuestra condición de Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, designado por ese órgano de cogobierno universitario desde el 2003, sobre la necesidad de que se rescatara la fecha del 21 de Septiembre de 1810, para que en aquel año se conmemorara el verdadero Bicentenario de la fundación de la Universidad de Los Andes. El único acto al efecto tuvo lugar en el Aula Magna, con una limitada invitación

por parte de las autoridades universitarias, a diferencia de lo solía y suele hacerse para la fecha del 29 de marzo. El Orador de Orden fue el historiador de la Universidad Central de Venezuela y Académico de la Historia, Dr. Ildefonso Leal, con el discurso: “Dos siglos de Historia de la Universidad de Los Andes”, quien expuso y explicó con detalles la controversia fundacional para concluir categóricamente que la ULA fue fundada el 21 de septiembre de 1810, y no antes.¹² De igual manera, para que se consideren otros puntos de vista diferentes a los nuestros, invitamos a la lectura de los discursos y artículos de José Mendoza Angulo: “Sobre los orígenes de la Universidad”; Edda O. Samudio A.: “De la Casa de Estudios a la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros”; Baltazar Enrique Porras Cardozo: “21 de septiembre de 1810 ¿Punto de partida o llegada?”¹³ Invitación que demuestra nuestro interés en que la comunidad merideña y la universitaria en particular evalúe otras interpretaciones sobre el asunto que cuestionamos, incluyendo algunos de los estudios que publicado al respecto y que indicamos al final de este artículo.

Cerramos esta nueva disertación, sin límite en el tiempo, con estas consideraciones: La Universidad de Los Andes en lo que respecta a su historia, no solamente la fundacional, sino también la de sus 215 de existencia, siempre ha estado de espaldas a la misma, sin querer comprender que es el devenir de más de dos siglos el que ha marcado sus logros pero también su perenne crisis estructural, existencial. Crisis que se prolonga hasta nuestros días, con muchas responsabilidades de autoridades y de universitarios que no conocen ni entienden el significado de la historia como herramienta para la transformación definitiva de la institución. A lo que se suma una persistente intervención eclesiástica, solapada o evidente, atendida por desconocimiento, complacencia o acomodamiento político de un momento determinado, particularmente a partir del 2002, cuando tuvo lugar el Golpe de Estado contra el Gobierno Constitucional de la República Bolivariana de Venezuela, en el que se evidenció no solamente la participación de universitarios de la Universidad de Los Andes, sino también de funcionarios de la Iglesia de Mérida vinculados a toda esa historia comentada en este artículo. Definitivamente, hace falta un debate serio, académico, como corresponde a una institución que se precia de ser científica y humanística, pues de lo contrario seguiremos con una ceguera histórica no solamente en cuanto a sus años de existencia, sino también al conocimiento y comprensión de su trascendencia histórica, conceptualmente hablando. Ello considerando la intrínseca relación de la Universidad con Mérida, como ciudad y entidad federal, en lo que respecta a la educación, la cultura, la economía, la política, el urbanismo y el relacionamiento social a lo largo de su desarrollo desde su fundación el 21 de septiembre de 1810, al iniciarse el proceso emancipador venezolano y merideño.

Insistir en la fecha del 29 de marzo de 1785 es seguir apegado a la etapa de la dominación colonial, a la preponderancia de lo eclesiástico de entonces, prolongada en el tiempo, pues en esta nueva falsa conmemoración el discurso de orden estará a cargo del principal responsable de esa falsificación desde 1981, como si la Universidad de Los Andes no tuviera profesores o historiadores en condiciones de presentar sus puntos de vista al respecto, contando con una Escuela de Historia que sería la llamada a programar ese debate científico sobre el hecho fundacional de la universidad andina. Debate que tome en cuenta la realidad histórica de Seminarios y Universidades durante el régimen colonial monárquico de España en Hispanoamérica, los documentos que exponen el origen y funcionamiento de ambas instituciones educativas y la opinión de historiadores especialistas en el tema. Todo ello en el contexto de lo acontecido en Mérida en materia educativa entre los siglos XVI y XIX.

Considérese, pues, este nuevo escrito como una propuesta para que ello ocurra de manera pública. Debate convocado para que participen todos los que consideren tener condiciones para opinar sobre tan importante asunto histórico, incluyendo a civiles y eclesiásticos que deseen continuar insistiendo en la falsa historia que hemos desde hace tiempo desmontando con fuentes documentales e historiográficas, y sus respectivas interpretaciones. Lo aquí expuesto no son elucubraciones apasionadas del momento. Son consideraciones surgidas de la hermenéutica aplicada a los únicos veintitrés documentos existentes al respecto, y las investigaciones expuestas en libros y artículos de nuestra autoría, así como de un número importante de historiadores, profesores y estudiantes de la ULA y de otras instituciones universitarias del país. Para que ello pueda ser comprobado, remitimos entonces a la lectura de estos dos libros, Alí Enrique López Bohórquez: *Un Siglo de Historia de la Universidad de Los Andes* (2011),¹⁴ *La Fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de*

1810. *Estudio crítico e incómodo, pero necesario* (2011), antes citado, y el artículo “La fundación de la Universidad de Los Andes entre la tradición oficializada y la verdad histórica”.¹⁵ Concluimos con esta afirmación del profesor y doctor William Lobo Quintero: “*La Universidad de Los Andes es hija de la Ciudad, no de la Iglesia*”¹⁶ e invitando a la lectura de nuestra historiografía referida al problema de la fundación de la Universidad de Los Andes, publicada en libros, folletos y artículos de publicaciones periódicas, en orden cronológico.®

Alí Enrique López Bohórquez. Doctor en Historia (UCV, 2003). Profesor Jubilado Activo de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes. Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y de la Cátedra Bolivariana Héctor Bencomo Barrios.

Notas

1. Alí Enrique López Bohórquez: *La fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo, pero necesario*. Mérida, Ediciones del Rectorado / Universidad de Los Andes, 2011.
2. Los documentos correspondientes a la celebración de 1920 en Eloi Chabaud Cardona: *Historia de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Ediciones del Rectorado / Universidad de Los Andes, 1990, Tomo X, pp. 49-155. Véase también Alí Enrique López Bohórquez: “La celebración del centenario de la Universidad de Los Andes (1910)” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, Mérida, Vicerrectorado Académico / Universidad de Los Andes, 2011, pp. 163-189.
3. Pedro María Molina Márquez: “El monumento de Fray Juan Ramos de Lora.”, *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, I: 1 (Mérida, enero-diciembre de 1999), pp. 55-58.
4. “El Ilustrísimo señor Doctor Don Fray Manuel Cándido Torrijos y el Colegio Seminario” en Eloi Chabaud Cardona: *Op. Cit.*, Tomo I (1966), pp. 269-293.
5. “El Colegio Seminario desde la llegada del Ilustrísimo Señor Don Santiago Hernández Milanés en 1802 hasta la revolución política de 1810” en *Ibid.*, Tomo II (1968), pp. 359-418.
6. “El Deán Yrastorza precursor de la erección de la Universidad. Las primeras diligencias del Cabildo Eclesiástico a favor de la erección de la Universidad. La actitud engañosa del gobernador Don Fernando Miyares” en *Ibid.*, Tomo II, pp. 312-325.
7. “Su Majestad el Rey Carlos IV concede al Colegio Seminario la facultad de conferir grados mayores y menores” en *Ibid.*, Tomo II, pp. 390-393.
8. “El Colegio Seminario durante los años de 1801 y 1802” en *Ibid.*, Tomo II, pp. 335-352.
9. “Acta de la Junta Superior Gubernativa referente a la ampliación de los estudios en el Colegio Seminario de San Buenaventura. Conferimiento de grados bajo el título de Real Universidad de San buenaventura de Mérida de los Caballeros” en *Ibid.*, Tomo II, pp. 17-24.
10. Carlos César Rodríguez: “Paciencia, esperemos el año 2010 parta celebrar el Bicentenario de la ULA”. [Entrevista]. *Frontera* (Mérida, 4 de febrero de 1985), p. 7, en *Testimonios Merideños*. Mérida, Ediciones Solar / Vicerrectorado Académico / Universidad de Los Andes, 1996, pp. 362-375.
11. Carlos Felice Cardot e Ildefonso Leal: “Informe sobre los estudios superiores en Mérida”, en *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, LXVIII: 269 (Caracas, enero-marzo de 1985), pp. 271-273.
12. Ildefonso Leal: “Dos siglos de Historia de la Universidad de Los Andes”, *Actual Investigación*, 71 (Mérida, 2011), pp. 9-28.
13. En *Boletín del Archivo Histórico*, 15 (Mérida, enero-junio de 2010), pp. 15-31, 33-64 y 65-86, respectivamente.
14. Alí Enrique López Bohórquez: *Un Siglo de Historia de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Vicerrectorado Administrativo / Universidad de Los Andes, 2011, pp. 17-108.
15. Alí Enrique López Bohórquez: “La fundación de la Universidad de Los Andes entre la tradición oficializada y la verdad histórica”. (*Boletín del Archivo Histórico*, 15 (Mérida, enero-junio de 2010), pp. 159-198.
16. William Lobo Quintero: “Evidencias para una discusión bicentenario”. *Frontera*. Mérida, lunes 3 de octubre de 2011, p. 4B-Opinión.

Fuentes historiográficas para el estudio de la fundación de la Universidad de Los Andes (2011-2017)

- “190 años de la creación de la Universidad de Mérida”, en *Frontera* (Mérida, 20 de septiembre de 2001), p. 7b.
- “193 años de la Universidad de Los Andes y 218 de la Casa de Estudios de Fray Juan Ramos de Lora. El Bicentenario es el 2010”, en *Cambio de Siglo* (Mérida, 29 de marzo de 2003), p. 10.
- “29 de marzo de 2003: 218 años de la casa de Estudios de Fray Juan Ramos de Lora”, en *Frontera* (Mérida, 29 de marzo de 2003), p.4-A.
- “La Universidad de Mérida nació con la República. 21 de Septiembre de 1810. Ensayo incomodo pero necesario”, *Canas. Revista de la Seccional de Profesores Jubilados de la Universidad de Los Andes*, - “2 da. Etapa, 1 (Mérida, abril-septiembre de 2003), pp. 37-47.
- *15 Argumentaciones para rectificar la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos “Carlos Emilio Muñoz Oráa”, 2006 (Cuadernos de la CLHULA, 2).
- “Carlos IV negó una Universidad para Mérida hace doscientos años”, *Apula Informa*, Nueva Época, 43 (Mérida, julio de 2006), pp. 12-13.
- “En los 195 años de la creación de la Universidad de Los Andes. El Acta de creación de la Universidad de Mérida del 21 de septiembre de 1810”, *La H Parlante*, 5 (Mérida, enero-febrero de 2006), pp. 22-23.
- “197 años de historia de la Universidad de Los Andes: etapas para su estudio”, *Cambio de Siglo* (Mérida, domingo 23 de septiembre de 2007), pp. 16-17 Temas.
- *Historiadores, Universitarios e intelectuales de Mérida y la fecha de fundación de las Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos “Carlos Emilio Muñoz Oráa”, 2008 (Cuadernos de la CLHULA, 3).
- “Oposición del Claustro Pleno de Caracas a la creación de una universidad en Mérida”, *Ensayos Históricos. Anuario del Instituto de Estudios Hispanoamericanos*, 20 (Caracas, 2008), pp. 99-121.
- “El discurso irreverente a propósito de la falsa celebración de la fundación de la Universidad de Los Andes el 29 de marzo de 2008”, en *Cambio de Siglo*. (Mérida, miércoles 16 de abril de 2008), p. 10 Opinión.
- “Tulio Febres Cordero y la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes”, en *Cambio de Siglo*. (Mérida, lunes 8 de junio de 2009), p. 10 Opinión.
- “Ramón Parra Picón y la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes”, en *Cambio de Siglo*. (Mérida, sábado 27 de junio de 2009), p. 10 Opinión.
- “Juan Nepomuceno Pagés Monsant y la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes”, en *Cambio de Siglo*. (Mérida, lunes 17 de junio de 2009), p. 10 Opinión.
- “Julio César Salas y la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes”, en *Cambio de Siglo*. (Mérida, domingo 21 de junio de 2009), p. 10 Opinión.
- “La Universidad de Los Andes: 225 años de historia”. *Cambio de Siglo*. Mérida, 17 de marzo de 2010, p. 7.
- *La fecha de fundación de la Universidad de Los Andes: 21 de septiembre de 1810. Reflexiones históricas e historiografía comprometida*. Mérida, Consejo de Publicaciones /Universidad de Los Andes, 2010, 134 p.
- “La creación de la Universidad de Los Andes, el 21 de septiembre de 1810”, *Linotipos*, Año V, número 3 (Mérida, agosto-septiembre de 2010), p. 11.
- “La fundación de la Universidad de Los Andes: entre la tradición oficializada y la verdad histórica”, *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 15 (Mérida, enero-julio de 2010), pp. 159-198.
- *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Vicerrectorado Administrativo/Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, 2011.
- “El Deán Francisco Javier de Irastorza: Verdadero promotor del establecimiento de una universidad en Mérida (1800-1806)” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 17-47.

- “Oposición del Claustro Pleno de Caracas a la creación de una Universidad en Mérida” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 71-93.
- “La Universidad de Mérida: Primera Universidad Republicana de Venezuela e Hispanoamérica” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 95-108.
- “La Universidad de Mérida: De las Constituciones del Seminario al Primer Código de Instrucción Pública de Venezuela” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 109-122.
- “La celebración del centenario de la Universidad de Los Andes (1910)” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 163-189.
- “Establecimiento de las primeras Universidades de Venezuela (siglos XVIII y XIX). Síntesis histórica y contraste de su proceso fundacional” en *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes*, pp. 191-211.
- “La creación de la Universidad de Los Andes, el 21 de septiembre de 1810”, *Linotipos*, Año V, número 3 (Mérida, agosto-septiembre de 2010), p. 11.
- “El Deán Francisco Javier de Irastorza: Verdadero promotor del establecimiento de una Universidad en Mérida (1800-1806)”, *Bolivarium. Anuario de Estudios Bolivarianos*, 17 (Caracas, 2010), pp. 107-141.
- “225 años de la creación de la Casa de Educación de Fray Juan Ramos de Lora (I de II). Una Casa de Educación para formar religiosos no universitarios. Propuesta para un debate”. *Cambio de Siglo*. Mérida, martes 30 de marzo de 2010, p. 9 Opinión.
- “Buenaventura Arias, Rector del Seminario y de la primera Universidad de Mérida”, *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 18 (Mérida, julio-diciembre de 2011), pp. 15-35.
- “El nacimiento en Mérida de la primera universidad republicana, 21 de septiembre de 1810”, *País de Papel. Creación y visiones de la literatura*, 1 (Mérida, 2012), pp. 108-115.
- *La fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo pero necesario*. Mérida, Rectorado de la Universidad de Los Andes/Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos “Carlos Emilio Muñoz Orúa, 2011.
- “Buenaventura Arias, Rector del Seminario y de la primera Universidad de Mérida”, *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 18 (Mérida, julio-diciembre de 2011), pp. 15-35.
- “Repaso a cien años de historia de la Universidad de Los Andes (1810-1910)” en *Las Primeras Universidades de Venezuela*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes / Vicerrectorado Administrativo, 2014, pp. 53-69.
- “Establecimiento de las primeras universidades en Venezuela (siglos XVIII y XIX). Síntesis histórica y contraste de su proceso fundacional” en *Las Primeras Universidades de Venezuela*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes / Vicerrectorado Administrativo, 2014, pp. 103-124.
- “En los 204 años de la creación de la ULA: El Acta de creación de la Universidad de Mérida”. *Frontera*. Mérida, viernes 26 de septiembre de 2014, p. 10. Especial.
- “Del Colegio Seminario Colonial a la Universidad Republicana de Mérida” en *Mérida: Independencia, Universidad y Constitución*. Mérida, Fundecem, 2016, pp. 63-121.
- “232 años del Seminario de San Buenaventura de Mérida y no de la Universidad de Los Andes”. *Frontera*. Mérida, miércoles 29 de marzo de 2017, p. 6. Especial.
- “La educación en Mérida antes del establecimiento de su universidad en 1810. Aproximaciones de críticas históricas e historiográficas”, *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 69 (Mérida, Mayo-Agosto de 2017), pp. 285-316.

Una nueva falsa historia fundacional universitaria. Universidad Católica Santa Rosa



A new false university foundation story. The case of the Universidad Católica Santa Rosa: A study of historical and historiographical criticism

Alí Enrique López Bohórquez

pezbohorquez@gmail.com

Teléfono: + 58 414 7440564

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Historia

Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 29/12/2024
Arbitraje/Sent to peers: 30/12/2024
Aprobación/Approved: 07/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025



*Al amigo y colega historiador,
presbítero, Carlos Rodríguez Souquet,
conocedor de la historia que vamos
a comentar y debatir.*

Introducción

Inicialmente el tema de este artículo se había pensado para ser difundido brevemente a través de las redes sociales. Aprovechando la realización del 16to Congreso Nacional de Historia (La Guaira, 5 al 8 de abril de 2002), nos propusimos investigar el tema en profundidad. Revisado ese texto original, reflexionamos la idea, advirtiendo la necesidad de que se convirtiera en un artículo para ser remitido a alguna revista especializada, particularmente, en historia de la educación, por la doble trascendencia que tiene la divulgación de una falsa historia mediante un medio de comunicación del Estado venezolano y la generación de una conciencia histórica en quienes diariamente reciben dicha falsedad. Se trata de la errada afirmación en una cuña televisiva que se emite por VTV, en el programa “Al Aire. El programa que se escucha en la radio y se ve por televisión”, conducido por los periodistas Dahir Ral y Pedro Yajure. Estos repiten todos los días que “la Pontificia Universidad Católica Santa Rosa (UCSAR) es la primera Universidad de Venezuela fundada en 1673”. De tanto insistir sobre la falsa información que se difundía en redes sociales, se corrigió, un tiempo después, lo concerniente a lo de esa fecha; pero se sigue insistiendo en ser “la primera Universidad de Venezuela”. Ello

genera una doble cuestión: primera en el tiempo o primera en calidad, lo que trataremos en las consideraciones finales de este artículo.

No responsabilizamos a esos reconocidos periodistas, pero sí a los productores de ese programa y, fundamentalmente, a las autoridades de la mencionada institución universitaria eclesiástica al suministrar una falsa información, que no necesariamente deben conocer tanto los productores como los periodistas. Lo grave del hecho se expresa en dos aspectos. En primer lugar, la *falsedad histórica* que contradice la preocupación de muchos historiadores por alcanzar la mayor aproximación a la *verdad histórica*, mediante los recursos teóricos y metodológicos exigidos por la ciencia de la Historia. En segundo lugar, la *proyección* de esa falsa historia y la *generación de una conciencia histórica* en un amplio público radial y televisivo, pues además de ese Canal del Estado, el referido programa se retransmite por más de veinte radios y televisoras comunitarias, “aliadas” de distintas ciudades de casi todo el territorio del país, como las denominan los periodistas. Cabe aclarar previamente que nuestras reflexiones no son un ataque a persona alguna y menos a la institución universitaria en cuestión, sino en defensa de la verdad histórica, tan necesaria para conocer y comprender la actual realidad venezolana.

Así, el propósito de este artículo es, por un lado, denunciar una falsa historia que, repetida mil veces (al mejor estilo de Joseph Goebbels, Ministro de Propaganda del Gobierno de la Alemania Nacional Socialista de Adolfo Hitler), con el transcurrir del tiempo se convierte en verdad y queda como tal en la mente de quienes todas las mañanas ven y escuchan ese prestigioso programa y su extendida retransmisión por otros medios de comunicación, como hemos señalado. Ello junto a que, seguramente, la Pontificia Universidad Católica Santa Rosa transmite la misma idea a sus alumnos de pre y postgrado. Y por otro lado, aclarar a los periodistas, productores del programa y a las autoridades de esta institución universitaria el error que cometen, con una sucinta exposición cronológica de los hechos, a partir de trabajos de diferentes autores, que prueban esa falacia histórica de que fue la “primera universidad fundada en Venezuela en 1673”, cuando en realidad lo que ocurrió en ese año fue el inicio de un proceso de organización y constitución del Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima a partir de 1696 y la fundación verdadera de la primera Universidad en Caracas en 1721. Ello junto a una valoración crítica acerca del significado histórico del hecho en cuestión y de lo que representa una repetición de inconsistencia de histórica que a larga generará un conocimiento inventado y tergiversado con fines inconfesados.

Llama la atención que las actuales autoridades de la Universidad Central de Venezuela, tan dadas a protestar siempre contra los distintos gobiernos, en particular contra el actual, no lo han hecho en el caso de la atribución de la Pontificia Universidad Católica Santa Rosa como primera Universidad fundada en Venezuela, ya que, como ha sido demostrado mediante diversas investigaciones, la primera Universidad fue la de Caracas el 22 de diciembre de 1721. Atrevida atribución que incluye otro hecho que sorprende, para evidenciar también el grado de intencionalidad de la historia falseada: decir –en un vídeo retransmitido por VTV en el mes de diciembre de 2021– que el Dr. José Gregorio Hernández se había graduado en esa Universidad eclesiástica, sin que se hiciera mención a la Universidad Central de Venezuela, donde realmente estudió y se le confirió los títulos de Bachiller y Doctor en Medicina el 29 de junio de 1888.¹ Cabe señalar que para esa fecha los Seminarios de Caracas y Mérida estaban inactivos en razón del Decreto de Antonio Guzmán Blanco que los suprimió en 1872. Incluimos dos referencias documentales e historiográficas que evidencian que sus títulos fueron otorgados por la UCV y no por la Universidad Católica Santa Rosa.²

Falsedad que se repite en uno de los programas, cuando el Doctor Herman Escarrá insistió en ese grado del hoy Santo Beato, agregando que lo mismo había acontecido con Juan Germán Roscio, cuando éste en verdad se graduó en la Universidad de Caracas de Doctor en Derecho Canónico en 1794 y de Derecho Civil en 1800.³ Así lo confirman biógrafos y estudiosos de la obra escrita y actuación política de Roscio.⁴ Con el respeto que merece el Dr. Escarrá, por sus conocimientos en materia jurídica, le invitamos a que revise las citadas solicitudes de grados de José Gregorio Hernández y de Juan Germán Roscio, así como de los autores que han hecho estudios sobre estos relevantes personajes de la historia venezolana.⁵ En ninguno de los documentos correspondientes e investigaciones publicadas se dice que fue la “Pontificia Universidad Católica Santa Rosa”

la que confirió los mencionados títulos universitarios a Roscio y Hernández, pues para entonces no existía. Valga la digresión del tema central de este artículo, pues se trata también de dos falsos ejemplos para justificar y valorar en la actualidad a esa institución universitaria católica.

Debemos aclarar que nuestro planteamiento no se basa en una erudición acerca de lo acontecido entre esas tres fechas, 1673, 1696 y 1721, lo que es necesario exponer, sobre todo para quienes no lo conocen, sino también para llamar la atención acerca de cuestiones teóricas y metodológicas que los medios de comunicación, obviamente, desconocen cuando se trata de exponer y explicar la historia. Cuestiones que sí son conocidas y entendidas por quienes tienen y sienten interés por la revisión, la escritura y la divulgación de una nueva historia, sobre lo que ya mucho se ha escrito dentro y fuera de Venezuela. Con la aclaratoria de que no es un problema de fechas, de años menos o más, sino del análisis e interpretación de la realidad histórica en sus elementos constitutivos, de su contexto inmediato y mediato, de las circunstancias que la generan y de su proyección en el tiempo. De eso se trata en el caso del hecho que discutimos y sobre el que disertamos con argumentos y no con intereses particulares y pasiones de distinta naturaleza, como al parecer es la intención de quienes inventaron y sostienen la mencionada falacia histórica.

Antes de exponer los aspectos que revelan tanto la *falsedad* como la *verdad histórica*, cabe señalar que el título de este artículo: “Una nueva falsa historia fundacional universitaria”, obedece a que en la Universidad de Los Andes algo similar ha ocurrido, al considerar y propalar, factores internos y externos ajenos a la ULA, la falsa idea de que esta institución de educación superior andina fue fundada por el Obispo Fray Juan Ramos de Lora el 29 de marzo de 1785, cuando en realidad lo que este fraile franciscano fundó fue una Casa de Educación para formar los religiosos que requería su Diócesis. Centro educativo que en 1787 sería convertido en el Real Colegio Seminario Conciliar de San Buenaventura y que iniciaría sus actividades en 1790 con cinco niños seminaristas de Mérida, Trujillo y Maracaibo. Esta otra falsedad histórica la hemos expuesto extensamente en varios de nuestros estudios, en libros y en artículos, sin que se haya logrado modificar la mentira e invención impuesta desde 1985.⁶ Es decir, de tanto repetirse se ha convertido en veracidad incuestionable para las propias autoridades de la ULA, como se pretende hacer ahora en el caso del Seminario de Santa Rosa de Lima y de la Universidad de Caracas.

Argumentaciones teóricas y metodológicas

En 1961 el historiador Germán Carrera Damas formuló una caracterización de la historiografía venezolana expresada en doce particularidades, intentando demostrar el estado de los estudios históricos del país para entonces, muchas de las cuales no han sido superadas y tienen vigencia historiográfica.⁷ La quinta de esas características la tituló “*Tenaz supervivencia de los grandes nudos historiográficos*”,⁸ la que queremos utilizar para explicar en cierto sentido el tema que debatimos, fundamentalmente en lo que denomina “*resultados adquiridos*” y a los “*nudos historiográficos*”. Sobre ambos aspectos Carrera Damas dice:

La noción de resultados adquiridos es aplicable en historiografía, sin que signifique necesariamente limitación impuesta al espíritu crítico. Son todas aquellas conclusiones que vienen al cabo de estudios efectuados en condiciones óptimas, para un momento dado en cuanto a documentación, metodología y elaboración crítica. Con base en ellos es posible construir historia dentro de un margen de certidumbre considerable, y solo nuevas aportaciones documentales o verdaderos progresos metodológicos son capaces de transformar esos resultados, quedando en pie la función positiva cumplida por ellos.” Y agrega: “Muy contraria a tal situación es la que llamamos de ‘supervivencia de los grandes nudos historiográficos’, determinada por la falta de resultados razonables adquiridos...”⁹

Dejamos para más adelante esas interpretaciones con relación a la falsa historia que denunciarnos.

En otro orden de ideas, de utilidad para lo que tratamos, Alirio Pérez Lo Presti, filósofo y psiquiatra de la Universidad de Los Andes, al hablar de “la falsa historia”, expresa lo siguiente:

Lo que si es un reproche de carácter ético es mi cuestionamiento del manejo falaz de la historia y el uso indebido de la historiografía truqueada que se utiliza para justificar conductas o proceder

basados en lo que pudieron haber realizado en vida personajes que son íconos de lo civilizatorio. Todo ello es una práctica profundamente rechazable que abunda en el hecho cultural propio de cualquier fenómeno social. Engañar con alevosía usando un pasado adulterado como estratagema, es una práctica frecuente que no deja de sorprendernos. Desde acontecimientos propios de lo que tiene que ver con la idea de patria, hasta la vida privada de aquellos a quienes consideramos personajes históricos, la falsa emisión de los hechos se hace una constante que se usa para la manipulación colectiva.¹⁰

Una historia falsa que en algunos momentos resulta más seductora y fascinante que la propia verdad en su realidad, con evidentes efectos psicológicos y cognoscitivos. Siempre la radio, la televisión y ahora las llamadas redes sociales tienen un impacto multiplicador de una información, que una vez instalada en la mente de los seres humanos, por más que se desmienta y desmonte su contenido, muchas personas no se enterarán de ese desmentido y, por tanto, continuarán creyendo en la mentira como una verdad. Y este es el caso de lo que venimos exponiendo, pues el venezolano de a pie, por lo general, no tiene acceso a las investigaciones históricas académicas ya elaboradas o las que elaboramos a partir del descubrimiento de lo que se está mintiendo o se ha mentido, pero si a los referidos medios de comunicación encargados de los también llamados “*bulos históricos*”, por usar una palabra tan de moda en la actualidad. En fin, como dice el periodista español Héctor Fouce: “Son historias que pueden partir de algo que sea medianamente cierto, pero que se elaboran para crear una mentira.” La que tiene autor intelectual, intencionalidad, dirección específica y proyección de perdurabilidad en la sociedad a la que está dirigida.

Y es aquí donde retomamos lo dicho por Carrera Damas y Pérez Lo Presti, entre muchos otros, en lo que respecta a la falsa historia de que la “Pontificia Universidad Católica Santa Rosa fue la primera Universidad fundada en Venezuela”, tan reiteradamente vendida diariamente en el “Programa Al Aire”, cual producto comercial que el radio escucha o el televidente comprará por necesidad o por utilidad práctica, sin darle quizás la mayor importancia, pero sobre todo considerar, en razón de su desconocimiento, que se le está vendiendo una verdad, dada su creencia en ese medio de comunicación, los que retransmiten los contenidos informativos y comerciales que allí se difunden, y ser una institución universitaria de origen católico, que debería cumplir con los preceptos y principios de su Iglesia. Un público pasivo que no se dedica a pensar que se trata de un “*fakenews*”, una “*fakehistory*” o una “*posverdad*”, como se le llama ahora a la información falseada o distorsionada. El venezolano común, el neófito, pero también muchos ilustrados, no saben que sobre el hecho histórico cuestionado existen “resultados adquiridos”, como señala Germán Carrera Damas. Estudios universitarios realizados por historiadores calificados y otros estudiosos dedicados a estudiar la historia de la educación venezolana de la colonia a la independencia, basados en “documentación, metodología y elaboración crítica” en lo referente a la fundación y desarrollo del Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima entre 1676 y 1721, y a partir de este año de la Universidad de Caracas, como lo exponemos más adelante.

Por otro lado, a medida que se pregona esa falsa historia fundacional, que no es solo un problema del momento histórico que se considera, pues se le ha dado una cualidad educativa prolongada en el tiempo hasta el presente, se va convirtiendo en la señalada “*supervivencia de nudo historiográfico*” como una de las características de la historiografía venezolana de Carrera Damas. Es decir, un acontecimiento dilucidado como resultado adquirido, ahora retoma su condición de “*nudo histórico*” que se irá atando de tal manera que será difícil luego desatar, al convertirse en un hecho fehaciente, producto de una cuña publicitaria, y no de un debate o de una elaboración crítica resultante de la investigación científica. Por cierto, la historia de la educación en Venezuela, y en particular de sus universidades, es un “problema básico y estructural” relegado, con “excepcionales realizaciones aisladas”, para seguir utilizando las caracterizaciones de Carrera Damas.¹¹

Demostraciones historiográficas y documentales

Lo primero que debemos señalar es que en estudios de historiadores eclesiásticos existen diversas referencias al Seminario de Santa Rosa de Lima durante la dominación española hasta su supresión por el gobierno de Antonio Guzmán Blanco en 1872, con algún tratamiento en trabajos específicos o en historias generales de la

Iglesia Católica venezolana referidos al siglo XX. Veamos algunos ejemplos, transcribiendo íntegramente de la historiografía localizada. Fray Juan Antonio Navarrete en su *Arcas de Letras y Teatro Universal* (1783-1813), acucioso cronista de lo acontecido en Caracas en el siglo XVIII, sobre todo de hechos religiosos, solamente registró lo siguiente en cuanto a la relación Seminario-Universidad-Iglesia:

En el año 1799, por enero, se ha visto en este Colegio de Caracas en la elección de Rector, el ruido acaecido de hallarse electo *dos Rectores*; y prendiendo cada partido su validez, se acordó ocurrir a la Real Audiencia. Hízose el recurso, se celebraron estrados, y manifestando uno de los abogados que su Alteza no residía facultad sobre el asunto, el decreto y providencia fue que ocurriesen a sus competentes superiores. Tomó la causa el señor Maestre de escuelas, el señor Martínez, compelió al Rector que acababa a que juntase Claustro y en él le obligó con multas, por repetidas ocasiones a que pusiese en posesión al electo, sobre quien caía la mayor duda por un voto, que era causa de la controversia. Púsose en posesión al dicho, que lo era el Doctor José Machillanda, el otro protestó allí de nulidad y de recurso a donde mejor le conviniese, que es el Doctor Don Francisco Rivas, ambos clérigos. Así queda en este mes de febrero en 21, día de la protesta y se espera las resultas. La causa de la duda fue haberse encontrado un voto a favor del apellido de *Machillanda*, pero con otro nombre que era Mateo y éste como era secular y la elección era de clérigos en dicho año, nacida la duda, si ¿el votante se equivocó, o no en el nombre?, y no habiéndose manifestado alguno, por más que fue requerido todo el Cuerpo, dándosele libertad a que hablase el que fuese; quedó la duda y se controvertió por casada la elección. Se acabó el Rectorado de los dos años y aún se espera de la Corte la respuesta.¹²

En sus *Apuntes de Historia Eclesiástica*, el Presbítero Mariano de Talavera y Garcés sólo hizo comentarios acerca de dos hechos en tiempo del Obispo Mariano Martí, relacionados con la casa del Seminario y a la relación de éste con la Universidad, en cuanto a lo registrado por Juan Antonio Navarrete, antes mencionado:

El terremoto de 1812 destruyó los edificios, y no habiendo fondos para la reparación, el actual Sr. Arzobispo [Narciso Coll y Pratt] de acuerdo con los Conciliarios del Clero, resolvió la venta aplicando su producto a la restauración del Seminario Tridentino (separado ya de la Universidad) el que reconocerá el capital. No dudamos que más tarde el celo del Prelado hallará recursos para restablecer la obra utilísima del Illmo. Sr. Martí.

La paz de que gozaba en el largo pontificado del Illmo. Sr. Martí, vino a turbarla un suceso altamente desagradable. Es conveniente dar a conocer el personaje que lo ocasionó. El Pbro. D. Lorenzo Fernández de León, abogado, vino de España como Provisor del Illmo. Sr. Balverde...obtuvo por oposición la Canongía Doctoral, y ultimadamente la dignidad de Maestrescuela a que estaba unida la Cancelaría de la Universidad conforme a una cédula real. Como Cancelario ejerció una autoridad desconocida hasta entonces; se declaró juez de las causas de los alumnos matriculados en la Universidad; tocándole presidir las tremendas para los grados de Licenciados en todas las facultades, se ingería en los argumentos, reconvenía a los Doctores replicantes...Se hizo tan temible que algunos cursantes no quisieron pretender grados durante el tiempo de la Cancelaría del Sr. León. El Rectorado de la Universidad que estaba unido desde su fundación al Rectorado del Seminario que era de libre nombramiento del Prelado. Al crearse la Cancelaría, se reservó a ésta la colación de los grados mayores de Maestro, Licenciado y Doctor, dejándose al Rector la colación de grados de Bachilleres, la presidencia del Claustro Pleno, y de las fiestas religiosas de los patronos y la visita de Cátedras. Era Rector del Seminario y por consiguiente de la Universidad el Pbro. Dr. Domingo de Berroterán; por una falta (que no pusimos averiguar) fue preso en su habitación del Seminario que el Conciliario, Sr. León, y suspenso de las funciones rectorales universitarias. El Vicerrector de la Universidad, (impedido como estaba el Rector) convocó claustro pleno de Maestros y Doctores para elevar queja al Rey por las demasías del Cancelario...El Claustro, viéndose oprimido, envió a suplicar al Sr. Obispo viniese a contener al Sr. León... [Nada pudo hacer el Obispo Martí al respecto, pues el Cancelario León desconoció su relación con la Universidad] Por consecuencia de este acontecimiento, separó el rey el rectorado de la Universidad del Seminario.¹³

Mons. Nicolás Eugenio Navarro en sus *Anales Eclesiásticos Venezolanos*, al reseñar los nombramientos, arribo a Caracas, toma de posesión y actuaciones de los Obispos que, por el tiempo de 1673 a 1721 tuvieron relación con el Seminario, hizo referencia breve a las de Fray Antonio González de Acuña, Diego de Baños y Sotomayor y Juan José de Escalona y Calatayud. De Gonzáles de Acuña sólo dice lo siguiente:

En veinte de septiembre de 1673 convocaba el señor González de Acuña al Cabildo en el Palacio Obispa, ‘para tratar el negocio tan importante de la erección del Colegio Seminario’. El doce de septiembre de 1674 se dispuso agregar al Seminario, cuya fábrica se estaba haciendo, dos capellanías de fuera de la Catedral, y se acordó, para pagar a los Catedráticos de Gramática, Artes y Teología, se continuasen contribuyendo los doscientos pesos que se daban de las Reales Cajas y cien pesos de la Fábrica de Catedral para el preceptor de Gramática, y que además de esto y del tres por ciento de la misma Fábrica, diese doscientos pesos más anualmente pagables por medianías.¹⁴

De Baños y Sotomayor únicamente destacó que “también llevó adelante y acabó el edificio del Seminario comenzado por el señor González de Acuña...”¹⁵ En cuanto a Escalona y Calatayud esto es lo que Mons. Navarro señaló:

Dejó este Obispo un buen recuerdo por su celo en pro del decoro de la institución eclesiástica y sus esfuerzos a favor de la cultura en general. Fue él quien formó la Regla de Coro de la Catedral y las Constituciones de la Real y Pontificia Universidad; categoría a la cual fue por fin elevado en su tiempo y mediante su feliz ahínco, por la Majestad de Felipe V y la Santidad de Inocencio XIII, el Colegio Seminario de Santa Rosa, coronándose así gloriosamente el anhelo que desde 1696 venían manifestando Prelados y Gobernadores, como consta por la Real Cédula de 22 de diciembre de 1721 y la Bula Pontificia de 18 de diciembre de 1722. La instalación de la Universidad tuvo efecto el 11 de agosto de 1725. El Obispo Escalona había establecido para esos fines universitarios una cátedra de cánones y otra de leyes.¹⁶

El asunto del Seminario de Santa Rosa de Lima prácticamente desaparece de los *Anales* de Mons. Nicolás Eugenio Navarro. Su mayor preocupación es exponer, fundamentalmente, la relación del Estado con la Iglesia, y menos el funcionamiento interno de ésta. Nada dice con respecto a aquel instituto eclesiástico durante el período de la guerra de independencia y los sucesivos gobiernos de Venezuela (1830-1870) hasta el de Antonio Guzmán Blanco, cuando refiere lo acontecido con el Obispo Dr. Silvestre Guevara y Lira, en lo concerniente a la actuación de aquel gobernante en “sus iras contra la Iglesia misma y sus más sagradas instituciones, en venganza de aquella fatalidad.”¹⁷ Dice Navarro:

El primer decreto que fulminó Guzmán, en odio a la obra de Monseñor Guevara, fue el de reincorporación a la Universidad de los cursos de Ciencias Eclesiásticas, que el decreto legislativo de 22 de abril de 1856, al separar del Seminario la dicha Universidad, había dejado funcionando en aquel (7 de septiembre de 1872)” Y agrega: “Luego se inició el despojo (11 de septiembre de 1872) y más tarde (2 de mayo de 1874) se efectuó la disolución de los Conventos. Ciertamente que no era cosa nueva en los fastos de la República el empeño de poner trabas a la vida religiosa...”¹⁸

Nuestros planteamientos, en cuanto a lo historiográfico y lo documental, esenciales para cualquier explicación e interpretación histórica, se fundamentan en investigaciones precedentes. Entre otras, las de Juan de Dios Méndez y Mendoza, Caracciolo Parra León, Ildefonso Leal, Humberto Cuenca, Agueda María Cruz Rodríguez, Fermín Vélez Boza, Julio Barroeta Lara y el más reciente estudio de Alberto J. Navas Blanco.¹⁹ Este último con motivo de la celebración en diciembre de 2021 de los 300 años de la Universidad de Caracas, pues ésta fue fundada el 22 de diciembre de 1721, denominada Universidad Central de Venezuela desde 1826, en el Código de Instrucción Pública de Colombia. Autores que, además de sus interpretaciones sobre ambos hechos históricos educativos (Seminario y Universidad), registran o hacen referencia a documentos probatorios y específicos al respecto, en los que se concluye que el Seminario de Santa Rosa de Lima fue fundado en 1673, que inició formalmente sus actividades en 1696, y que la Universidad de Caracas se instauró en 1721. Recomendamos en particular la lectura del trabajo de Caracciolo Parra León “La Instrucción en Caracas”, el cual interpreta y prueba documentalmente lo que venimos señalando.²⁰

En una exhaustiva indagación historiográfica advertimos la ausencia de un estudio riguroso, extenso y actualizado sobre dicho Seminario. Por ejemplo en el artículo “Seminarios” de Sonia García, profesora de literatura latinoamericana de la Universidad Simón Bolívar, incluido en las dos ediciones de 1987 y 1997 del *Diccionario de Historia de Venezuela*, importante obra de referencia histórica e historiográfica, se aprecia dicha ausencia.²¹ Apretada síntesis histórica de esta autora, a partir de los otros citados autores, en la que señala lo siguiente:

...En 1721 se renovó ante el Rey la petición para poder otorgar grados [el Seminario], lo que equivalía a una transformación en universidad. Después de medio siglo de solicitudes, Felipe V, el 22 de diciembre del mismo año de 1721 le dio rango de real universidad, con categoría semejante a la de Santo Domingo. El papa Inocencio XIII, el 18 de diciembre de 1722 le otorgó el título de pontificia... Finalmente en agosto de 1725... la Real y Pontificia Universidad de Caracas fue oficialmente reconocida... El rector, conjuntamente con un grupo de juristas, elaboró el mismo año, el reglamento de la Universidad, impreso en Madrid en 1727: *Constituciones de la Universidad Real y Pontificia, fundada en el Magnífico, Real y Seminario Colegio de Señora de Santa Rosa de Lima de la ciudad de Santiago de León de Caracas de la provincia de Venezuela...*

Mas adelante agrega Sonia García un hecho que de importancia para lo que discutimos:

...Académicamente había una definición: los estudios teológicos eran realizados en el Seminario pero sólo la universidad estaba facultada para otorgar los correspondientes títulos; hubo sin embargo, algunos conflictos, pues el obispo, habituado a nombrar al rector del Seminario, intervenía en asuntos que la universidad consideraba exclusivos de ella. Para acabar con tal situación el Rey [Carlos III] dispuso la separación de los rectorados el 4 de octubre de 1784, aunque las instituciones continuaron en la misma sede...²²

De igual manera, García expone la situación del Seminario de Santa Rosa de Lima con posterioridad a esa disposición del monarca español hasta la culminación de la dominación colonial, la etapa de la guerra de independencia, su organización y situación entre 1830 y 1980. Ciento cincuenta años en los que se advierte la realidad académica y económica del Seminario, su interacción con la Universidad hasta que dejan de cohabitar en el mismo edificio, actitud de los gobiernos, particularmente del Presidente Antonio Guzmán Blanco, quien el 21 de septiembre de 1872 decretó la extinción de los Seminarios de Caracas y de Mérida, con el argumento de que el aislamiento de los cursantes llevaba a "...formar un clero extraño a las instituciones y refractario a las ideas y marcha progresista de la República...". Por ello, los estudios eclesiásticos pasarían a la Universidad de Caracas "en beneficio del Estado y de la Iglesia".²³ La educación eclesiástica continuó con la apertura de una Escuela Episcopal fundada por el Arzobispo José Antonio Ponte, la que funcionó entre 1877 y 1888. El 28 de septiembre el Presidente Cipriano Castro restableció los Seminarios, volviendo al de Caracas las enseñanzas de la Teología y el Derecho Canónico que se dictaban en la Universidad. En 1907 se dictó el Reglamento o Directorio Escolar del Seminario Corazón Eucarístico de Jesús. Entre 1916 y 1935 el Seminario estuvo regido por sacerdotes jesuitas. En 1927 se convierte en Seminario Interdiocesano, adscrito a la Universidad Javeriana de Bogotá desde 1970. De 1954 a 1972 estuvo bajo la dirección de los Padres Eudistas. El 17 de julio de 1980, por Decreto del Presidente Luis Herrera Campins, el Seminario Santa Rosa adquirió la condición de Instituto Universitario, teniendo sus estudios validez civil, universitaria.²⁴ En toda esa historia jamás se habló de la existencia de una primera Universidad en Venezuela desde 1673, como lo afirman los mencionados periodistas Dahir Ral y Pedro Yajure en el Programa "Al Aire", que en el mismo ratificó en dos oportunidades el Dr. Herman Escarrá, lo que también ponderan y difunden las autoridades de la Universidad Católica Santa Rosa a través de redes sociales.

La confusión, en cuanto a la existencia de una Universidad desde 1673, entre otras razones, se genera a partir del hecho de que el Estado español reconocía la autoridad de los Obispos para el nombramiento tanto del Rector del Seminario como el de la Universidad, lo cual por lo general recaía en una misma persona, así como la intervención del Cancelario de la Catedral en los asuntos administrativos universitarios. Esa situación quedó resuelta con aquella disposición de Carlos III de 1784. A partir de entonces el Claustro Pleno de Doctores sería el encargado de elegir a las autoridades de la Universidad de Caracas. Comenzaba así una primera laicización, secularización, de la educación, aunque la Iglesia tendría por más tiempo participación en esa institución universitaria, pues en la misma existía una Facultad de Ciencias Eclesiásticas desde 1843, cuyas cátedras eran dictadas mayoritariamente por religiosos. Además, ambos institutos educativos compartieron sede y biblioteca. Hechos que en su conjunto no significaron la existencia de una sola institución universitaria con anterioridad a 1721. El Seminario respondía a las necesidades de la Iglesia para su estructura administrativa

y sostenimiento del dogma católico, mientras que la Universidad respondía a las necesidades del Estado para su estructura burocrática y la dinámica judicial, educativa y cultural de la sociedad.

Por otro lado, en el artículo “Universidades” del *Diccionario de Historia de Venezuela*, de José María Aizpurua, Solange Orta y Henry Herrera Z. no se hace referencia a la existencia de una Universidad Católica Santa Rosa, como tampoco en la bibliografía que acompaña este artículo.²⁵ Finalmente, en esta misma obra, en la entrada referida a la “Educación”, José del Rey Fajardo, sacerdote historiador de la educación de los Jesuitas en Venezuela, al referirse a la consolidación de la historia eclesiástica entre 1673 y 1721, dice lo siguiente:

Enmarcamos este lapso entre 2 fechas altamente significativas: la erección del Seminario de Santa Rosa de Lima (9.10.1673) y la creación de la Universidad de Caracas (22.12.1721). El Seminario completa y consolida el movimiento intelectual iniciado por el convento de San Francisco y continuado por el de San Jacinto y por los mercedarios. Definitivamente fraguan las bases de lo que constituirá la educación superior y se evidencia el arraigo de las humanidades, no sólo en Caracas sino en las principales ciudades de la provincia [Lo que es distinto a decir que existe una Universidad en aquella primera fecha]. Con la Universidad, se abre el ciclo educacional definitivo del período hispano, pues patentiza la primera madurez intelectual de las élites, eclesiásticas y civiles, y fija en la capital el flujo permanente de la juventud que debía buscar su formación universitaria en Santa fe de Bogotá, en la isla de Santo Domingo y en la propia España...²⁶

En ese mismo artículo, Rafael Fernández Heres informa acerca de la situación de la educación para 1827:

...a su llegada a Caracas, el Libertador dedica parte de su tiempo a tomar medidas beneficiosas para la marcha de la educación, entre otras la reforma del régimen estatutario de la Universidad de Caracas y su adecuada dotación rentística, la organización de la subdirección de Instrucción, mecanismo para cuidar de la educación pública, y el apoyo dado al Seminario Tridentino de Caracas...²⁷

Es decir, para aquel año existían dos instituciones bien diferenciadas que cumplían sus respectivas funciones civiles y eclesiásticas: la del Estado (la Universidad) y la de la Iglesia (el Seminario), lo cual había quedado definido en el Código de Instrucción Pública de Colombia de 1826. Para entonces ya la Universidad de Caracas no era ni *Real* ni *Pontificia*. Ambas condiciones político-religiosa de la colonia habían sido suprimidas por la república. Ni la Monarquía ni la Iglesia tendrían autoridad sobre la institución universitaria caraqueña por efecto de la guerra de independencia, culminada en Venezuela entre 1821 y 1823, con las Batallas de Carabobo y Naval del Lago de Maracaibo, respectivamente, y en la América del Sur con la de Ayacucho en 1824.

En la bibliografía que acompaña el citado artículo del *Diccionario de Historia de Venezuela*, los autores tampoco hacen referencia a trabajo alguno sobre el Real Colegio Seminario Tridentino de Santa Rosa de Lima de Caracas. Lo mismo ocurre en la entrada “Iglesia Católica” redactada por el presbítero Herman González Oropeza.²⁸ En este caso, el tratamiento del tema quedó relegado a breves referencias o a aspectos específicos de su funcionamiento al tiempo posterior a la creación e inicio de actividades de la Universidad de Caracas, de los siglos XIX y XX, hechos fundamentados en varios trabajos, entre otros, los de Felipe Larrazabal, Juan Baustista Castro, Nicolás Eugenio Navarro, Ángel Grisanti, Gerónimo Martínez Mendoza, Hermán González Oropeza, Hermano Nectario María, Rafael Fernández Heres, Ermila Troconis de Veracoechea, Erminia Méndez S. y Carlos Rodríguez Souquet.²⁹

Ausencia de estudios específicos y rigurosos sobre el Seminario y la Universidad Católica Santa Rosa

Lo más sorprendente es que no existe en la actualidad un estudio riguroso acerca del origen y desarrollo del Seminario de Santa Rosa de Lima que demuestre lo que se afirma en el referido programa informativo en lo concerniente a que este Seminario es una Universidad desde 1673. Tampoco se hace en libros o artículos que se refieren a la historia eclesiástica venezolana, en los que sólo hay señalamientos a la creación y funcionamiento de ese instituto eclesiástico durante a colonia y en los siglos XIX y XX. En Wikipedia sólo se registra una breve nota cronológica de su fundación, haciéndose más énfasis en su estructura académica actual. Sin embargo, en la Página Web, en el portal de la “Pontificia” Universidad Católica Santa Rosa, perteneciente a

la Arquidiócesis de Caracas y a la Fundación Universitaria Santa Rosa, se anuncia como “la primera Universidad Pontificia de Venezuela, desde 1673”, autoridades y referencias a las carreras de su estructura académica. Recordemos que la calificación de “Pontificia” fue otorgada a la Universidad de Caracas, lo cual quedó derogado el 24 de junio de 1827 por los “Novísimos Estatutos de esta Universidad Central de Venezuela. Año de 1827”, otorgados por el Libertador Simón Bolívar, mejor conocidos como los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela.³⁰

Los dos únicos estudios que hemos localizado sobre esta institución eclesiástica, aparecidos en dos fechas distantes en el tiempo, son los del Presbítero Ramón Vinke: *Seminario “Santa Rosa de Lima” de Caracas: Aportes para su historia* (1991)³¹ y el Trabajo Especial de Grado de Héctor Bordigoni Machado, Profesor de las Escuelas de Derecho, Filosofía y Teología de la UCSAR, titulado: *Crónica de una aproximación a la historia de la Universidad Católica Santa Rosa* (2017), presentado para optar al Título de Magister en Teología.³² Advertimos que en estos trabajos no se califica en sus títulos de “Pontificia” a esta Universidad Católica, otra de las falsedades propagadas en el Programa “Al Aire” y por las autoridades de la UCSAR, a lo que nos referiremos más adelante. En cuanto al libro de Ramón Vinke: *Seminario “Santa Rosa de Lima” de Caracas: Aportes para su historia*, al ser citado por Sonia García y Héctor Bordigoni Machado, en cuanto a datos sobre al proceso fundacional y desarrollo inicial del Seminario, estos autores no hacen referencia a la idea de haber sido una Universidad existente desde 1673. La única noticia que Bordigoni da acerca de ese libro es la siguiente: “De gran ayuda resultó la recopilación de exposiciones de los padres Jaime Suriá, Herman González Oropeza y Manuel Aguirre Elorriaga, realizada por el padre Ramón Vinke sobre la historia del Seminario de Santa Rosa de Lima con datos significativos de fechas, circunstancias y de hechos singulares que nacen de una investigación expresa de cada momento del Seminario de Caracas.”³³ Cabe señalar que Bordigoni Machado, a pesar de lo que señala, no hace cita alguna de los trabajos de Suriá, González Oropeza y Aguirre Elorriaga.

Veamos entonces lo concerniente al citado trabajo del Pbro. Ramón Vinke. Comienza con esta Advertencia: “Este libro no es una historia, ni mucho menos la historia del Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas. Se trata simplemente, como lo indica el título, de una recopilación de aportes sobre la historia del Seminario, algunos inéditos, otros ya editados, pero poco conocidos en la actualidad.” Y agrega: “En realidad, estos aportes sólo cubren de manera satisfactoria los años de 1850 a 1941. No ha sido la intención de ninguno de los autores ofrecer una crónica exhaustiva de los años anteriores a la reorganización del Seminario emprendido por Mons. Silvestre Guevara y Lira en 1856. Y queda por escribir sobre todo la historia posterior a 1941, en que los padres Jesuitas continúan la labor de la institución, los padres Eudistas igualmente meritorios— luego la asumen, para cederla finalmente al Clero diocesano.”³⁴ Es decir, el propósito de la recopilación de Vinke estuvo orientado a presentar la historia contemporánea del Seminario de ochenta y cinco años (1856-1941), siendo los textos de los sacerdotes Nicolás Eugenio Navarro, Jaime Suriá, Herman González Oropeza y Manuel Aguirre Elorriaga los que nos suministran noticias par desmontar la falsa fecha fundacional de 1673 de la Universidad de Caracas, la vinculación de ésta con el Colegio Seminario y el desarrollo histórico en el siglo XIX y primeras cuatro décadas del XX.

Antes de hacer referencias al respecto, debemos señalar que en la “Presentación” al libro por el Arzobispo de Caracas, Mons. Alí Cardenal Lebrún y en el “Prólogo” del Pbro. Freddy J. Fuenmayor Suárez, Rector del Seminario Santa Rosa de Lima para 1991, no se hace referencia alguna al hecho fundacional, que debatimos, de una Universidad en Caracas para 1673. Este último presbítero sólo señala:

Desde que el Obispo de Caracas y Venezuela, Fray Antonio González de Acuña, hiciera realidad en 1673 la fundación del primero y, durante mucho tiempo único Seminario de Venezuela, el Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas, éste ha tenido un itinerario que ha sido reflejo fiel de los avatares del acontecer patrio: conocimiento y consolidación en el período colonial; al borde de la disolución, arrastrado por el torbellino de la guerra, en la gesta de la Independencia; recuperación aunque lenta, y posterior florecimiento en la época republicana hasta el artero golpe de la extinción por el despótico decreto guzmancista de 1872: inicio de una noche oscura y dolorosa, más tímida y eficazmente iluminada por la Escuela Episcopal: para resurgir con la autora de este siglo y recorrer, como Seminario Metropolitano de Caracas, entre aciertos y dificultades, un camino que

nos conduce hasta el actual Seminario de Santa Rosa de Lima. En el resto de este texto se pondera la actuación de la Compañía de Jesús desde 1916 a favor de este instituto eclesialístico, junto a breves referencias a los textos compilados por Vinke, más dedicados a exponer su situación en la primera mitad del siglo XX.³⁵

Los citados textos compilados por el Pbro. Ramón Vinke, evidentemente, constituyen un aporte historiográfico y documental para construir una historia del Colegio Seminario Santa Rosa de Lima desde su fundación en 1673 hasta 1954. En el primero de ellos, Mons. Nicolás Eugenio Navarro: “Introducción al primer Libro de Anales del Seminario Metropolitano de Caracas” (por cierto inédito según lo indica Vinke),³⁶ su autor señala que

El Seminario de Caracas ha pasado hasta hoy por cuatro períodos. El primero se comprende desde su fundación hasta su reorganización por el Illmo. Señor Guevara [1856]; el segundo desde esa fecha hasta el Decreto de extinción dado por Guzmán Blanco [1872]; el tercero lo constituye su existencia velada bajo el nombre de Escuela Episcopal; y el Cuarto es el que corre actualmente, contándose desde el Decreto de restauración de los Seminarios expedido por el Gral. Cipriano castro en 28 de septiembre de 1900.

Ninguna referencia se hace a la errada y actual interpretación de que el Seminario era Universidad a partir de 1673. Mons. Navarro fundamenta la primera etapa en notas extraídas del Prólogo de Felipe Larrazábal a su *Historia de los Seminarios Clericales*.³⁷ El siguiente texto es del Pbro. Jaime Suriá: “A propósito del Seminario”.³⁸ En el mismo su autor expone con detalles las etapas señaladas por Navarro, desde antes de la fundación del Seminario hasta 1900, en lo que respecta a la propuesta de institucionalizarlo, establecimiento, historia de sus cátedras, la biblioteca compartida con la Universidad, catedráticos y libros de texto, horario de clase, rentas, su desaparición, muerte y resurrección entre 1813 y 1900. Tampoco en este informativo trabajo aparece la condición universitaria del colegio seminario tridentino de Caracas.

Por su parte, el Sacerdote Jesuita Herman Oropeza González Oropeza en “El Seminario de Santa Rosa de Lima entre los años de 1856 a 1915”,³⁹ con relación a lo que venimos discutiendo, citando lo expresado por Juan Ernesto Montenegro, solamente dice, “Es hermoso y consolador leer que el viejo Seminario de Santa Rosa de Lima se le reconozcan sus méritos con términos tan elevados como los de ‘*vientre de la Patria y de la Universidad, forja de la libertad, la Religión y la cultura*’...”⁴⁰ Palabras que en ningún momento identifican al Seminario como Universidad, mas si el espacio antecedente y de funcionamiento del instituto universitario, que es una cosa distinta a lo publicitado diariamente en el programa matutino de VTV. En cuanto al texto del Padre Jesuita Manuel Aguirre Elorriaga: “El Seminario Interdiocesano de Caracas”, éste centró la atención en la actuación de su Orden religiosa en el Seminario de 1916 a 1954, sin hacer referencia alguna a su tiempo histórico colonial y republicano.⁴¹ La compilación del Pbro. Ramón Vinke incluye un texto de su autoría titulado “El Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas. De Metropolitano a Interdiocesano, y de Interdiocesano a Arquidiocesano”,⁴² en el que repasa la historia institucional entre 1900 y 1986, del cual nos parece interesante transcribir su último párrafo:

El citado convenio [Se refiere a la Ley Aprobatoria del Convenio celebrado entre la República de Venezuela y la Santa Sede del 26 de junio de 1964]⁴³ fue el punto de partida de la total normalización de las relaciones entre el Estado y la Iglesia en Venezuela, la cual para el Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas culminó en el Decreto Presidencial N° 681 del 17 de julio de 1980 [Gobierno de Luis Herrera Campins],⁴⁴ mediante el cual se autorizaba “*el funcionamiento del Seminario Interdiocesano Santa Rosa de Lima, como Instituto Universitario, con sede principal en la ciudad de Caracas*”. La condición de Instituto Universitario del Seminario Santa Rosa de Lima de Caracas fue ratificada por el Decreto Presidencial N° 1.146 del 3 de julio de 1986 [Gobierno de Jaime Lusinchi],⁴⁵ el cual reformaba parcialmente el anterior Decreto. De manera que a efectos de la legislación civil resultará muy difícil, si no imposible obviar por ahora, que el Seminario se siga llamando Seminario Interdiocesano.⁴⁶

A “confesión de parte, relevo de pruebas”, dice un axioma jurídico: ¿Dónde está la idea de que el Seminario seguía siendo una Universidad proyectada desde 1673? ¿Cuándo resurge esa idea de Pontificia Universidad Santa Rosa? Preguntas que espero sean respondidas tanto por lo periodistas que se hacen eco de una falsa fecha

fundacional o por las autoridades de esta institución, pues solo tiene rango universitario desde el 30 de junio de 1999, por Decreto del Presidente Hugo Rafael Chávez Frías con el nombre de “Universidad Santa Rosa”.⁴⁷

Vamos ahora a detenernos en la Tesis de Héctor Bordigoni Machad: *Crónica de una aproximación a la historia de la Universidad Católica Santa Rosa* para caracterizar su contenido, haciendo uso tanto de la crítica histórica como de la historiográfica. Ello en ningún caso desmerece los aportes informativos y las reflexiones que su autor hace a lo largo de su estudio, considerándose la carencia de un estudio exhaustivo sobre el Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima y por ser un Trabajo Especial de Grado de un profesor de la mal llamada “Pontificia Universidad Católica Santa Rosa”. Lo primero que llama la atención son los términos “Crónica” y “Aproximación” en el título del trabajo, por lo que el mismo consistió en una relación de hechos extraídos de algunos autores, no de los documentos, con una atención particular a la etapa contemporánea de la institución. Una introducción, cuatro capítulos, unas conclusiones, anexos y las referencias bibliográficas utilizadas son los aspectos comprensivos de su contenido, en un total de setenta y dos páginas, de los antecedentes históricos, la Universidad Real y Pontificia, la época republicana y la época contemporánea de los siglos XIX y XX, llegando incluso hasta el año 2014.

Síntesis de asuntos diversos, a manera de cronología, algunas veces desconectados y con galimatías referidas al origen, fundación del Seminario, la creación de la Universidad, sin establecer vinculación alguna entre esas dos instituciones educativas. Una elemental, dispersa y descontextualizada historia narrada por Héctor Bordigoni Machado, en la que en ningún momento se habla de una “primera Universidad de Venezuela fundada en 1673”. Dos últimos aspectos queremos resaltar de este trabajo. En las “Conclusiones” su autor dice lo siguiente:

Intentar realizar una historia de la UCSR [Insistimos, adviértase que no se hace uso del término “Pontificia”] ha sido una labor muy exigente, en especial [porque] no hay muchas fuentes directas que hablen específicamente del tema. Por lo general se consigue mucho de la Real y Pontificia [Universidad de Caracas] *por ser la primera universidad...* Y agrega que su trabajo “...es una manera de proponer al Vicerrectorado de Investigación que desarrolle una investigación sobre la historia de la UCSR, donde se le suministren a quienes trabajen en el proyecto las facilidades, a fin de emplear su tiempo en los distintos archivos y bibliotecas donde se logren conseguir los datos históricos de la vida de la UCSR.”

En cuanto a las referencias bibliográficas, resalta el hecho de que Bordigoni Machado no hizo uso de las fuentes que de manera precisa han dado cuenta de la historia que propone, al menos para el período de los siglos XVII al XIX, las que hemos citado anteriormente en cuanto a la instrucción pública y a la Universidad de Caracas, como por ejemplo los estudios de Caracciolo Parra León e Ildefonso Leal, por solo mencionar los que están al alcance de cualquier estudioso en la actualidad del tema en bibliotecas de Caracas. Son más los estudios citados acerca de otros temas colaterales que a los propiamente referidos al Seminario de Santa Rosa de Lima y su evolución histórica, cuyas fuentes documentales se encuentran en el Archivo Arquidiocesano de Caracas y, seguramente, en el de la propia Universidad Católica Santa Rosa, como también en el Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela. En fin, el Trabajo Especial de Grado de Héctor Bordigoni Machado es una historia parcial de hechos relativos al origen y desarrollo de la UCSAR, con muchas limitaciones y deficiencias metodológicas. Su propuesta al Vicerrectorado Académico de esta institución eclesiástica, en cuanto a una investigación conducente a una verdadera historia de la institución, no solamente es válida, sino que al hacerse con rigurosidad histórica demostrará la falsedad de que fue la Universidad Católica Santa Rosa es “la primera Universidad de Venezuela fundada en 1673”.

Cronología de los hechos y consideraciones que revelan tanto la falsa como la verdadera historia fundacional de la “Pontificia Universidad Católica Santa Rosa”

A fin de que tanto los lectores de nuestros planteamientos como las los que llamamos la atención por la falsa información transmitida diariamente por el Canal del Estado adviertan los hechos incontrovertibles que

evidencian lo contrario, presentamos a continuación una cronología de lo acontecido, que no es inventada, pues se ha extraído de los trabajos que hemos consultado y de los documentos que algunos de ellos contienen:

- a. *Origen de las universidades hispanoamericanas a partir de la existencia de un Seminario.* Es cierto que la mayoría de las Universidades establecidas por España en América surgieron en lugares donde antes existían Seminarios o Colegios Seminarios, institutos estrictamente eclesiásticos, que aparecen identificados de ambas maneras en los documentos y en los que iniciaron sus actividades la mayoría de las Universidades hispanoamericanas. Esto puede verse claramente en el citado libro de Agueda María Cruz Rodríguez: *Historia de las Universidades Hispanoamérica*. Lo que no significa que se diera una continuidad histórica del Seminario con respecto de la Universidad, pues actuaron separadamente como espacios de enseñanzas con dos orientaciones claramente diferenciadas por la legislación indiana: uno Eclesiástico y otro Civil, pues el Seminario era a la Iglesia lo que la Universidad era al Estado. De hecho, esta autora perteneciente a la Orden de Predicadores, señala que “la Universidad de Caracas tuvo como base el Seminario de Santa Rosa de Lima”.⁴⁸ En ningún momento se atreve a afirmar que este Seminario tuvo la condición de Universidad desde 1673, como tampoco en 1721-1725. En su síntesis histórica sobre el seminario caraqueño registra su proceso de origen y evolución hasta su establecimiento definitivo, señalando las limitaciones y dificultades para su funcionamiento como centro educativo de carácter religioso (cátedras, catedráticos y edificación). Ello fundamentado en la historiografía precedente y en los principales documentos que registran el hecho histórico tanto del Seminario como de la Universidad de Caracas.
- b. *Carencia de una investigación rigurosa.* A pesar de su significado histórico y existencia de las fuentes documentales requeridas, todavía no existe un estudio amplio y exhaustivo sobre el Seminario de Santa Rosa de Lima en su etapa colonial y republicano del siglo XIX, con excepción de las referencias hechas por Caracciolo Parra León, Ildefonso Leal, Héctor Cuenca, Agueda Rodríguez Cruz, Fermín Velez Boza y Sonia García. Esta última en su artículo “Seminarios” incluido en el *Diccionario de Historia de Venezuela* en sus ediciones de 1987 y 1997, quien además de una síntesis histórica señala la escasa historiografía existente al respecto para esos años.⁴⁹ En lo referente a las fuentes documentales, Caracciolo Parra León hizo un número importante de citas e incluyó como apéndice 21 documentos que cubren desde 1673 a 1929,⁵⁰ localizados en el Archivo Arzobispal, Archivo del Cabildo Eclesiástico de Caracas, Archivo Parroquial de la Catedral, Archivo Municipal de Caracas, Archivo del Registro Público del Distrito Federal, Archivo de la Universidad Central de Venezuela, Archivo General de la Nación y Archivo General de Indias. Además de mencionar documentos incluidos por Monseñor Nicolás Eugenio Navarro en *Anales Eclesiásticos Venezolanos*.⁵¹ Solamente con los citados autores se podría hacer una buena reconstrucción histórica del Seminario Conciliar de Santa Rosa de Lima entre 1692 y 1721. Lo que no se aprecia en los mencionados trabajos de Ramón Vinke y Héctor Bordigoni Machado.
- c. *Evolución histórica del instituto eclesiástico: dificultades y limitaciones académicas.* El Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas fue establecido el 9 de octubre de 1673 por disposición del Obispo Fray Antonio González de Acuña. Con anterioridad varias fueron las gestiones para que así ocurriera. En 1589 el Procurador de los Cabildos de Venezuela Simón de Bolívar solicitó al Rey Felipe II una Clase de Gramática para Caracas, gestión que culminó en una primera erección por disposición de dicho monarca del 22 de junio 1592, lo que no se verificaría de manera efectiva. En 1641 el Obispo Fray Mauro de Tovar pidió apoyo del Cabildo Eclesiástico para el establecimiento de un Colegio Seminario y organizarlo definitivamente. Este nombró los primeros Conciliarios de la institución e inició la construcción de una sede. El 8 de mayo de 1672, el Obispo Fray Antonio González de Acuña obtuvo el permiso para la fundación de un Seminario, el cual fue confirmado por la reina gobernadora Mariana de Austria en 1675 con el nombre de Santa Rosa de Lima, el que había sido escogido por aquella autoridad eclesiástica, para formar tanto el personal para los curatos como para sus propias cátedras, sin la autorización de conferimiento de grados. La inauguración la hizo el Obispo Diego de Baños y Sotomayor en 1673, siendo la de Gramática Latina la única establecida entonces, no pudiendo abrir las de Artes o Filosofía y Teología de Prima por falta de dinero y local adecuado.

- d. *Gestiones tardías para el establecimiento de un Seminario en Caracas.* El Concilio de Trento (1545-1563) en su Sesión XIII estipuló que cada Obispo debía fundar un Colegio Seminario en su respectiva diócesis,⁵² lo que ha debido ocurrir durante los obispados, tanto en la sede de Coro como en la de Caracas, de Miguel Jerónimo de Ballesteros (1549-1556), Pedro de Agreda (1560-1579), Juan Manuel Martínez de Manzanillo (1580-1592), Pedro Mártir Palomino (1594-1596), Domingo de Salinas (1598-1600), Pedro de Oña (1601-1604), Antonio de Alcega Zuñiga (1604-1610), Juan de Bohórques (1611-1618), Gonzalo de Angulo (1618-1633) y Juan López Agurto (1634-1637) ¿Cuáles fueron las razones del incumplimiento de aquella disposición del Concilio de Trento? Ninguno de los citados autores ha hecho referencia a ello. Presumimos que en ninguna de las dos sedes del Obispado de Venezuela existían las condiciones eclesiásticas, académicas y económicas para la fundación de un Seminario en los siglos XVI y XVII hasta 1673.
- e. *Cátedras instauradas y precarias condiciones académicas.* Hacia 1682 se instauraron las clases de Elocuencia, Filosofía, luego las llamadas clases mayores de Teología, Moral, Filosofía, Retórica y Música. Comenzaron las actividades en el Seminario en 1683 con ocho colegiales y el dictado de las clases de Teología de Prima, Teología Moral, Artes o Filosofía, Gramática de Mayores y de Menores y Música. Para 1689 solamente funcionaban las cátedras de Artes, las de Mayores y Menores y Retórica. En 1694 fue establecida la clase de Moral Práctica exigida para el ejercicio eclesiástico y la formación sacerdotal. Cátedras propias de un Colegio Seminario, no existiendo las de Derecho Civil, que debía ser dictada en una Universidad. En 1696 el obispo redactó las primeras Constituciones o Estatutos del Seminario e inauguró el edificio del instituto eclesiástico. Para entonces seguía sin autorización de otorgar grados, a pesar de las distintas solicitudes hechas desde 1684, por lo que sus seminaristas debían viajar a México, Santo Domingo o Bogotá para obtenerlos, lo cual significaba gastos económicos, largos y peligrosos viajes. Por ello continuaron las peticiones al respecto.
- f. *Historiografía disponible para una historia del Seminario.* Para el conocimiento del origen y evolución los estudios eclesiásticos y de la idea de un Seminario en Caracas, entre 1579 y 1721, a través de las gestiones, fundamentalmente, de los Obispos Mauro de Tovar, Antonio González de Acuña, Diego de Baños y Sotomayor, Francisco del Rincón y Juan José de Escalona y Calatayud, remitimos particularmente a los citados y enjundiosos estudios de Caracciolo Parra León y Agueda María Rodríguez Cruz. Cabe señalar que estos historiadores de la educación colonial venezolana e hispanoamericana no hacen mención a la idea de una Universidad para Caracas con anterioridad a 1715.⁵³
- g. *Inexistencia de otorgamiento de grados.* Como señalamos, el Seminario de Santa Rosa de Lima se estableció sin la autorización de otorgar grados, por lo que comenzó a surgir la idea del establecimiento de una Universidad en Caracas, para que los seminaristas no tuvieran que trasladarse a adquirir sus grados en Santo Domingo, Bogotá o México.
- h. *Creación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas.* Después de diversas gestiones de autoridades eclesiásticas y civiles, el Rey Felipe V dictó la Real Cédula del 22 de diciembre de 1721, la que disponía la fundación de la “Real Universidad de Caracas”. Con la aprobación del Papá Inocencio XIII, del 18 de diciembre de 1722, pasó a denominarse “Real y Pontificia Universidad de Caracas”. Véanse los documentos al respecto en los citados estudios de Parra León, Leal y Rodríguez Cruz.⁵⁴ La Real Cédula de erección de la Universidad de Caracas también en José Feliz Blanco y Ramón Azpúrua: *Documentos para la historia de la vida pública del Libertador.*⁵⁵ No menos importante es el trabajo de Caracciolo Parra León: *Documentos del Archivo Universitario de Caracas 1725-1810.*⁵⁶
- i. *Inauguración y organización de la primera universidad.* La Universidad de Caracas fue inaugurada definitivamente el 9 de agosto de 1725. Sus primeras Constituciones fueron aprobadas el 8 de mayo de 1727.⁵⁷
- j. *Autoridades y estructura curricular.* El primer Rector, por designación del Obispo Juan José Escalona y Calatayud, lo fue el Presbítero Francisco Martínez de Porras, quien al mismo tiempo era el Rector del Seminario de Santa Rosa de Lima. Se amplió progresivamente la estructura curricular del Seminario con cátedras propias de una Universidad. Comprensivas éstas de Ciencias Políticas, Filosóficas, Teológicas, Físicas y Naturales.

k. *Documentos probatorios de una falsa historia.* Cabe hacer dos señalamientos documentales con relación a la errónea fecha de que la “Pontificia Universidad Católica de Santa Rosa” fue fundada en 1673. La Real Cédula de Felipe V del 22 de diciembre de 1721 dice:

...el referido Colegio de Santa Rosa es un Seminario de colegiales cursantes. He resuelto (como le concedo), facultad para que pueda dar grados y erigirse en este colegio en Universidad, en la misma conformidad y con iguales circunstancias y prerrogativas que la de Santo Domingo y con el título de Real, como le tiene dicha Universidad...” Y en la Real Cédula del 8 de mayo de 1727 se señalaba: “Constituciones de la Universidad Real y Pontificia, fundada en el Magnífico Real y Seminario Colegio de Señora Santa Rosa de Lima de la ciudad de Santiago de León de Caracas, de la Provincia de Venezuela.

l. *Funcionamiento paralelo de dos instituciones educativas.* El Seminario continuó funcionando paralelamente a la Universidad en el mismo edificio, compartiendo la biblioteca y varios catedráticos.⁵⁸ En el Seminario se dictaban los cursos eclesiásticos, teológicos y filosóficos, mientras que la Universidad ahora confería los títulos pertinentes a una institución universitaria de Bachiller, Maestro, Licenciado y Doctor, incluyendo el Derecho Civil, lo que no había acontecido en el Seminario entre 1673 y 1721.

m. *Confrontaciones entre las instituciones.* Así funcionaron las cosas, no sin conflictos entre ambas instituciones relacionados con la sede compartida, la enseñanza de temas que se consideraban contrarios al dogma católico y que se correspondían con el proceso de modernidad del conocimiento científico europeo. Junto a esto, la intervención constante de la Iglesia en asuntos propios de la Universidad, lo cual vino a agravarse cuando después de doce años de funcionamiento de la Universidad por Real Cédula del 7 de julio de 1737 se crearon los cargos de Cancelario de la Universidad y el de Maestrescolía de la Catedral de Caracas, funciones que recayeron en una misma persona. Ildefonso Leal señala que

el Cancelario o Canciller de una Universidad era un eclesiástico encargado del cuidado y vigilancia de los estudios y tenía por autoridad apostólica el derecho de dar a los que habían concluido sus cursos el poder o licencia de enseñar. Por lo común y ordinario este oficio era desempeñado por el Maestrescuela de la Catedral, dignidad esta que tenía por cometido dentro de los cabildos eclesiásticos ser una especie de maestro para todo aquel que quisiera conocer los estudios humanísticos y expedir un permiso o licencia que facultaba al que la obtenía a instruir lo que había aprendido en las escuelas catedralicias.⁵⁹

Ello con la finalidad de que existiera un funcionario que supervisara las actuaciones universitarias, pero comenzó a tomar decisiones sin consultar a las autoridades de la Universidad.

n. *Intervención inicial de la Iglesia en la Universidad.* Al respecto, Humberto Cuenca señala que la Real Cédula de Felipe V del 22 de diciembre de 1721, otorgaba

...al obispo de la diócesis caraqueña la designación del rector de la Universidad. Posteriormente para contrarrestar la influencia eclesiástica en los asuntos universitarios, se dispuso que el maestrescuela de la Catedral ejerciera la triple función de canciller, juez y ejecutor de la Universidad. Así nació la dual función de maestrescuela y cancelario para control de la autoridad eclesiástica. El cancelario o canciller, según viejas leyes de Castilla, era un oficial del rey, que guardaba los sellos y redactaba documentos. El maestrescuela según el Derecho Canónico, era el inspector de las escuelas de la Iglesia, la ciudad y la diócesis y a él se confiaba el aprovechamiento e instrucción de la juventud. De manera que por fusión de ambas dignidades en una misma persona, el cancelario vino a ser como un alto supervisor de la enseñanza. Asegura el cumplimiento de las constituciones, confiere grados, vigila y orienta los estudios, fiscaliza cátedras, profesores y alumnos y decide cuestiones entre clérigos y letrados, anula o cancela actos, matrículas y disposiciones, en fin es la autoridad ejecutiva de la Universidad, mientras el Rector es la autoridad académica.” Este autor denomina la situación de esta manera: “la Universidad se emancipa del Seminario.”⁶⁰

Y Humberto Cuenca agrega:

el conflicto entre ambas autoridades rectorales resultaba ineludible y ese fue siempre el propósito de la política colonial de España, establecer un contrapeso de atributos, derechos y privilegios para evitar que la absorción de poderes de unos funcionarios sobre otros menoscabara o quebrantara la autoridad real. Pero el resultado conflictivo de esa política maquiavélica fue también el mismo. Por ello, nuestra vida colonial transcurre en constantes litigios sobre prerrogativas y atribuciones,

en el choque entre funcionarios y dignidades, entre representaciones dirigidas al rey y respuestas cedularias que exacerban los ánimos e impiden el progreso de las colonias.⁶¹

- ñ. *Separación de las rectorías de las instituciones.* Cerramos esta cronología con la decisión del Rey Carlos III del 4 de octubre de 1784 que dispuso la separación de los rectorados del Seminario y la Universidad, aunque las instituciones continuaron en la misma sede, compartiendo algunos catedráticos y la biblioteca. Ello como consecuencia del poder que había adquirido el Maestrescuela y Cancelario de la Universidad, particularmente durante el ejercicio del cargo por Lorenzo Fernández de León. Éste, tomando decisiones incongruentes con sus funciones, dio origen a un expediente en el que se involucraron tanto el Rector de la Universidad, Presbítero Domingo Berroterán, como el Obispo Mariano Martí, quien actuó contra el Cancelario Fernández de León. Esta confusa situación fue entendida en la Corte española como una intromisión de aquella autoridad eclesiástica en asuntos privativos a las autoridades universitarias. Pero también como una supremacía del Seminario sobre la Universidad, mediante el poder de la Iglesia en detrimento del poder real. Así, a partir de dicha Real Cédula de 1784, serían incompatibles las funciones del Rector del Seminario y al mismo tiempo de la Universidad. En adelante, el Obispo tendría la autoridad sobre el Seminario, mientras que el Claustro Pleno de Doctores ejercería la autoridad sobre la Universidad, cuerpo colegiado que a partir de entonces sería el encargado de elegir a las autoridades de la Universidad de Caracas.⁶²
- o. *Laicización de la Universidad.* Se producía así un primer acto de secularización de la educación universitaria, de autonomía universitaria, con respecto de la Iglesia, que se iría completando a lo largo del siglo XIX, particularmente durante el gobierno del Presidente Antonio Guzmán Blanco, cuando fueron suprimidos los Seminarios y los Conventos de los religiosos de distintos lugares del país.⁶³

Cronología institucional registrada en Wikipedia, la que nos ha sido remitida por parte de autoridades eclesiásticas, sin identificación alguna, para confrontar nuestras observaciones.

- 1592. El Concilio de Trento ordenaba la creación de Seminarios con la finalidad de propagar la religión católica en las colonias de América.
- 1673. El Colegio Santa Rosa de Lima fue fundado en 1673 por el obispo Fray Antonio González de Acuña.
- 1696. Inaugurado por el obispo Diego de Baños y Sotomayor
- 1721. El rey Felipe V concede al Seminario para otorgar grados (No se dice que se crea la Real Universidad).

Consideraciones finales

Dejamos para el cierre otra consideración que no solamente es una preocupación particular, sino también un problema de la Universidad Católica de Santa Rosa ante su personal, alumnos e incluso el Estado. Nos referimos a que se autocalifica de “Pontificia” sin serlo, por dos razones. En primer lugar, es posible considerar que la UCSAR de ahora es una continuidad, con sus períodos de interrupción, del Seminario fundado en 1673, pero no de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, la que a partir de 1827 eliminó las condiciones de “Real y Pontificia”. En segundo lugar, por ello, se usurpa la calificación de “Pontificia”, la cual no ha sido otorgada por ninguna de las autoridades papales existentes desde aquel año hasta el presente y además es rechazada por el Ministerio de Educación Universitaria en los títulos que confiere la Universidad Católica Santa Rosa, ya que en el Decreto de conversión de Instituto Universitario a Universidad no se otorga dicha calificación. El estudio de Fermín Vélez Boza explica con claridad cuando se originan y culminan las condiciones de monárquica y papal de la Universidad de Caracas de *Real y Pontificia*, las que dejaron de existir a partir del Código de Instrucción Pública de Colombia de 1826 y de los Estatutos Republicanos de 1827 en la que se denominaría a partir de entonces Universidad Central de Venezuela.⁶⁴

Por otro lado, en la indagación que hemos realizado acerca de la llamada “Pontificia” Universidad Católica Santa Rosa buscamos identificar el origen de la errada información fundacional transmitida por radio y televisión diariamente, así como en el portal de esa institución universitaria. Haciendo inferencia a tres hechos, presumimos –lo cual no nos sorprende– que el autor intelectual debe serlo el Canciller de la PUCSR (Utilizamos las siglas aparecidas en el Portal de la Universidad), la autoridad eclesiástica que en su condición de Cardenal impulsó la causa de la Beatificación del Dr. José Gregorio Hernández y que siendo Obispo Auxiliar de Mérida fue actor principal en la idea de una celebración bicentennial de la Universidad de Los Andes el 29 de marzo de 1985, a pesar de que esta institución universitaria había conmemorado en 1910 y 1960 su centenario y sesquicentenario, respectivamente, con lo que se reconoció que había sido fundada el 21 de septiembre de 1810 por la Junta Superior Gubernativa de Mérida en los albores del proceso emancipador venezolano y merideño, así como por la propia Universidad de Los Andes en 1958.

Otra falsa fecha fundacional universitaria que de tanto repetirse ha generado una errada conciencia histórica en la mayoría de los universitarios ulandinos, ya que sus propias autoridades universitarias se niegan a corregir lo que hemos demostrado con documentos y una extensa historiografía en lo concerniente a su creación en 1810 y no en 1785. Con la gravedad de que lo divulgado no es el resultado de un estudio riguroso, crítico, científico, sino de la imposición de una historia por una persona o institución eclesiástica influyente que tiene efecto en la opinión pública y en la conciencia histórica del venezolano común e incluso entre algunos que consideran tener esa conciencia. El análisis e interpretación de esas situaciones nos induce a señalar que esa autoridad eclesiástica no es otra que el Pbro. Dr. Baltazar Enrique Porras Cardozo: ¿casualidad o intencionalidad de intervención de la Iglesia en los referidos tres hechos históricos? No es de extrañar entonces que las dos falsas fechas fundacionales de 1673 (Caracas) y 1785 (Mérida) comienzan a penetrar en otras Universidades del país, cuando un colega historiador de la Universidad del Zulia nos consulta, a petición de una de sus autoridades, qué si es posible, entonces, decir que esta institución marabina había sido fundada en 1815, año en el que se estableció el Real Colegio Seminario de San Fernando de Maracaibo, cuando en realidad fue creada en 1891 por disposición del Presidente Raimundo Andueza Palacios del 29 de mayo de 1891, como bien lo han demostrado diversos estudios.⁶⁵

Dejamos lo expuesto a la consideración de quienes leerán este artículo, una vez sea publicado y divulgado, en particular los periodistas y productores del programa “Al Aire” transmitido diariamente por el Canal del Estado, las autoridades de la Universidad Católica Santa Rosa y de la Universidad Central de Venezuela, así como los historiadores de estas instituciones y de la educación superior venezolana en general. Son planteamientos para un debate que implica no solamente la dilucidación de un hecho histórico, sino también un problema teórico-metodológico en el que se ven enfrentadas dos corrientes historiográficas: la que inventa y falsea la historia, y la que busca haciendo uso de la *heurística* (las fuentes) y la *hermenéutica* (la interpretación) la mayor aproximación a la verdad conducente a la creación de conciencia histórica. Debate tan necesario en esta nueva etapa de la revisión de la historia de Venezuela partiendo de la idea acuñada desde el Centro Nacional de Estudios Históricos con la denominación de “Historia Insurgente”, para insistir en la necesidad de “visibilizar a los invisibilizados de la historia”, a los de abajo; incluyendo a los historiadores que por ser críticos en determinados momentos han sido relegados por quienes han considerados ser propietarios del estudio del devenir histórico venezolano. Pero también una historia que surge para revisar y rectificar la historia, partiendo de la idea de que el historiador no debe tener miedo de contar su verdad, la que seriamente ha investigado, y de que otros cuenten la suya. Entonces nuestra invitación a que los dolientes de la Universidad Católica Santa Rosa debatan y cuenten sobre la historia fundacional de su institución con la rigurosidad que exigen las herramientas teórico-metodológico-filosóficas de la moderna ciencia de la Historia.

Finalmente, es un atrevimiento e imprudencia afirmar que la “Pontificia Universidad Católica Santa Rosa” es la *Primera Universidad de Venezuela*, lo cual es falso por dos razones: Si se trata de un problema *temporal*, no lo es, pues la primera es la Universidad de Caracas fundada en 1721. Si trata de un problema de *calidad educativa*, tampoco lo es, ya que no está demostrado que supere en ese aspecto a las tradicionales universidades venezolanas establecidas en 1721 (Universidad Central de Venezuela), 1810 (Universidad de Los Andes), 1891 (Universidad del Zulia), 1892 (Universidad de Carabobo), 1958 (Universidad de Oriente), 1967

(Universidad Simón Bolívar), por solo mencionar las más antiguas y de mayor relevancia en la enseñanza y la investigación. Casi todas con Departamentos, Escuelas, Facultades, Institutos, Centros, Laboratorios, Carreras de Pregrado y Postgrado y Publicaciones que abarcan los más diversos campos del conocimiento de las Ciencias Sociales, Físicas y Naturales. Un larga trayectoria en el tiempo de esas y otras instituciones de Educación Superior, nada comparable con los 25 años de existencia como Universidad del Seminario y/o Instituto Universitario Santa Rosa de Lima, como señalamos, desde el 29 de julio de 1999, por disposición del Comandante Presidente Hugo Rafael Chávez Frías. ©

Alí Enrique López Bohórquez. Doctor en Historia (UCV, 2003). Profesor Jubilado Activo de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes. Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y de la Cátedra Bolivariana Héctor Bencomo Barrios.

Notas

1. Véase también Antonio Sanabria: Hernández, José Gregorio” en *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 2, pp. 675-676. Ninguno de los autores citados por Sanabria sostiene que el grado de José Gregorio Hernández fue conferido por el Seminario Santa Rosa de Lima.
2. “Solicitud del Sr. J. G. Hernández, para obtener el título de Bachiller en Filosofía. 1882” y Solicitud del Bachiller J. G. Hernández para obtener el título de Doctor en Medicina. 1888”, documentos reproducidos por Fermín Vélez Boza: *Sellos y Diplomas de la Universidad Real y Pontificia de Caracas, Central de Venezuela, 1721-1983*. Caracas, Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, 1984, pp. 154-155; “Expedientes de Grados del Dr. José Gregorio Hernández” en *Egresados de la Universidad Central de Venezuela*. Presentación de Alix García. Textos Históricos de Ildelfonso Leal. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Secretaría, 1996: Doctor en Ciencias Médicas, Tomo I (1725-1957), pp. 351-352. También en *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes*. Caracas, Tip. El Cojo, I Parte. Tip. Moderna II Parte, 1895, p. 85: “Doctor José Gregorio Hernández, doctor en Ciencias Médicas. Caracas, 29 de junio de 1888”.
3. “Expediente de grado del Dr. Juan Germán Roscio” en *Egresados de la Universidad Central de Venezuela*, Bachiller en Leyes, Tomo I (1725-1957), p. 246, Licenciado en Leyes y Doctor en Leyes, p. 253; y en *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes*, p. 66: “Doctor Juan Germán Roscio, en Cánones y en Derecho Civil. Caracas, 21 de diciembre de 1794 y 19 de enero de 1800.” Véase también Manuel Pérez Vila: “Roscio, Juan Germán” en *Diccionario de Historia de Venezuela*, Tomo 3, pp. 1.005-1.006.
4. Entre otros, Manuel Cardozo: *Juan Germán Roscio: prócer de la moral y del civismo*. Caracas, Editorial Trípode, 1991; Pedro Grases: *Un hombre del 19 de abril: Juan Germán Roscio*. Caracas, Ávila Gráfica, 1952 y *El catecismo religioso político del doctor Juan Germán Roscio*. Caracas, Ministerio de Educación, 1964; Ricardo Montilla: *Juan Germán Roscio, paradigma de para la juventud*. Caracas, Gobierno del Estado Guárico, 1963 y Luis Ugalde: *El pensamiento teológico de Juan Germán Roscio*. Caracas, la casa de Bello, 1992.
5. José Gregorio Hernández: *Obras Completas* (Compilación de Fermín Vélez Boza). Caracas, Universidad Central de Venezuela / Organización de Bienestar Estudiantil, 1968, pp. 27-36 y Fermín Vélez Boza: *Op. Cit.*, pp. 150-151; Temístocles Carvallo: *José Gregorio Hernández: reformador de los estudios médicos, gran profesor universitario, investigador científico*. Trujillo, Imprenta del Estado, 1946; José Manuel Núñez Ponte: *Dr. José Gregorio Hernández, ensayo crítico biográfico*. Caracas, Imprenta Nacional, 1958; Antonio Sanabria: *José Gregorio Hernández de Isnotú, 1864-1919: creador de la medicina moderna venezolana*. Caracas, Imprenta Universitaria, 1977.
6. Entre otros estudios véase, fundamentalmente, Alí Enrique López Bohórquez: *La Fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo, pero necesario*. Mérida, Ediciones del Rectorado de la Universidad de Los Andes, 2010. En este libro exponemos historiográfica y documentalmente nuestros argumentos sobre esta fecha y no la que de manera interesada y tergiversada ha impuesto, particularmente, la Iglesia merideña, a pesar de que la ULA conmemoró en 1910 su Centenario y en 1960 su Sesquicentenario reconociendo así que había sido creada en 1810 por la Junta Superior Gubernativa de Mérida, al iniciarse el proceso emancipador venezolano y merideño.
7. Germán Carrera Damas: *Historia de la Historiografía Venezolana*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1961, pp. XXII-LX.
8. *Ibid.*, pp. XXXVIII-XL.

9. *Ibid.*, p. XXXVIII.
10. Alirio Pérez Lo Presti: “La falsa historia” (el universal.com. Caracas, 4 de diciembre de 2018).
11. Germán Carrera Damas: *Op. Cit.*, pp. XL-XLII y LVII-LX.
12. Fray Juan Antonio Navarrete en su *Arcas de Letras y Teatro Universal*. [1783-1813]. Primera Edición 1954. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1993, Tomo 2, pp. 76-77. Sobre el autor y su obra véase el Estudio Preliminar de Blas Bruni Celli, pp. 13-75.
13. Mariano de Talavera y Garcés: *Apuntes de Historia Eclesiástica*. Caracas, Tipografía Americana, 1929, pp. 81-83.
14. Nicolás Eugenio Navarro: *Anales Eclesiásticos Venezolanos*. Caracas, Tipografía Americana, 1951, p. 140.
15. *Ibid.*, pp. 148-149.
16. *Ibid.*, p. 152.
17. *Ibid.*, p. 378.
18. *Ibid.*, pp. 378-379.
19. Juan de Dios Méndez y Mendoza: *Historia de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Tipografía Americana, 1911-1924, Tomo 1; Rafael Domínguez: “Lo que costó la erección de la Universidad”, *Anales de la Universidad de Caracas*, 3 (Caracas, 1929) y “La Universidad Real y Pontificia de Santiago de León de Caracas”, *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua...*, 16 (Caracas, enero-marzo de 1938), pp. 57-86; Caracciolo Parra León: *Documentos del Archivo Universitario 1725-1810*. Caracas, Parra León Hermanos, 1930 y “Erección de la Universidad Real. Reforma de los Estatutos. Erección de la Universidad Pontificia. El 11 de agosto de 1725” en “I. La Instrucción en Caracas” en *Obras*. Madrid, Editorial J. B., 1954, pp. 193-199 y 254-279; Ildefonso Leal: *Historia de la Universidad de Caracas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1963 y *La Universidad de Caracas en los años de Bolívar 1783-1830*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1983; Humberto Cuenca: *La Universidad Colonial*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1967; Agueda María Rodríguez Cruz, O. P.: “Universidad de Caracas (Venezuela)” en *Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo 1973, Tomo II, pp. 36-113 y 517-524; Fermín Vélez Boza: “El Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas”, “La Universidad Real y Pontificia de Santa Rosa de Lima de Caracas (1721-1821)” y “Transformación de la Universidad Real y Pontificia en la Universidad Central de Venezuela” en *Op. Cit.*, pp. 33-39, 41-49 y 69-106, respectivamente; Julio Barroeta Lara: *Nuestra y trascendente Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Dirección de Cultura, 1995; Alberto Navas: *El Rey Felipe V de España y la Fundación de la Universidad de Caracas en 1721, hoy Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 2021.
20. Caracciolo Parra León: *Ibid.*
21. Sonia García: “Seminarios”, *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1987, pp. y 1997, pp. 1.111-1.117.
22. *Ibid.*, pp. 1.112-1.113.
23. *Ibid.*, pp. 1.113-1.114.
24. *Ibid.*
25. José María Aizpurua, Solange Orta y Henry Herrera Z: “Universidades” en *Diccionario de Historia de Venezuela*, Tomo 4, pp. 124-137.
26. José del Rey Fajardo: “Educación” en *Ibid.*, p. 176.
27. Rafael Fernández Heres: *Ibid.*, p. 178.
28. Herman González Oropeza: “Iglesia Católica”, *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 2, pp. 742-752.
29. Felipe Larrazabal: *Historia de los Seminarios Clericales*. Caracas, Tipografía de Salvador Larrazabal, 1856; Juan Bautista Castro: *Memoria para la restauración legal del Seminario de Caracas*. Caracas, Imprenta de la Religión, 1900; Nicolás Eugenio Navarro: *Anales Eclesiásticos Venezolanos* [1929]. 2da edición. Caracas, Tipografía Americana, 1951; Ángel Grisanti: *Resumen histórico de la instrucción pública en Venezuela*. 2da edición. Bogotá, Editorial Iqueima, 1950; Gerónimo Martínez Mendoza: “El nacimiento del Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 175 (Caracas, julio-septiembre de 1961), pp. 374--; Herman González Oropeza: *Iglesia y Estado en Venezuela*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1973 y “El Seminario de Santa Rosa de Lima, entre los años de 1856 a 1915”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 278 (Caracas, abril-junio de 1987), pp. 389-413; Hermano Nectario María: Índice de Documentos referentes a los Obispos de Venezuela (1532-1816), *existentes en Archivo General de Indias de Sevilla*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1975; Rafael Fernández Heres: *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela (1830-1980)*. Caracas, Ministerio de Educación, 1981, 2 Volúmenes, y *Memoria de Cien Años. la Educación en Venezuela (1830-1980)*. Caracas, Ministerio de Educación, 1981-1987, 7 Volúmenes; Ermila Troconis de Veracoechea: “La Iglesia en la Venezuela Colonial”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 277 (Caracas, enero-marzo de 1987), pp. 1-5; Herminia Méndez S.: “La Iglesia Católica en tiempos de Guzmán Blanco”, *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 35 (Caracas, julio-septiembre de 1991), pp. 235-244 y “La Iglesia católica en tiempos de Guzmán Blanco”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 327

- (Caracas, Julio-septiembre de 1999), pp. 185-203; Carlos Rodríguez S.: “El Seminario de Caracas: Primera puerta abierta para el retorno de los jesuitas a Venezuela”, *Montalbán. Revista de Humanidades y Educación (UCAB)*, 46 (Caracas, 2015), pp. 348-355.
30. Ildefonso Leal: “Los Estatutos Republicanos de la U. C. V. 1827”, estudio preliminar a *Los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827* (Segunda Edición). Caracas, Edición (Facsimil) del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, 1983.
 31. Ramón Vinke: *Seminario “Santa Rosa de Lima” de Caracas: Aportes para su historia*. Caracas, Editorial Trípode, 1991, 128 páginas. Agradecemos al Pbro. Carlos Rodríguez Souquet por la localización y el envío de este libro desde Caracas.
 32. Héctor Bordigoni Machado: *Crónica de una aproximación a la historia de la Universidad Católica Santa Rosa* (2017). Caracas, Universidad Católica Santa Rosa / Vicerrectorado de Postgrado / Decanato de Postgrado, 2017 (Trabajo Especial de Grado, presentado a la UCSAR para optar al Título de Magister en Teología), 72 páginas.
 33. *Ibid.*, p. 3.
 34. Ramón Vinke: *Op. Cit.*, p. 4.
 35. Freddy J. Fuenmayor Suárez: “Prólogo” a Ramón Vinke: *Ibid.*, pp. 8-9.
 36. Nicolás Eugenio Navarro: “Introducción al primer Libro de Anales del Seminario Metropolitano de Caracas”, *Ibid.*, pp. 9-24. “El aparato crítico de este texto inédito constituye un aporte del Pbro. Ramón Vinke en base a las referencias de Mons. Navarro”, p. 9. No se indica la fecha del texto.
 37. Felipe Larrazábal: *Historia de los Seminarios Clericales*. Caracas, 1856. Dice Ramón Vinke: “...esta obra fue escrita a instancias de Monseñor Guevara a fin de ilustrar la utilidad e importancia del Seminario, una vez que el Poder Ejecutivo había puesto el eejcútese a la ley que separaba al Seminario Tridentino de la Universidad Central.”, *Ibid.*
 38. Jaime Suriá: “A propósito del Seminario”, *Ibid.*, pp. 25-46. Publicado originalmente en *Adsum*, 52 (1959): N° 239, pp. 249-261. Así lo cita Vinke, p. 25.
 39. Herman Oropeza González Oropeza: “El Seminario de Santa Rosa de Lima entre los años de 1856 a 1915”, *Ibid.*, pp. 47-82. “Lección magistral en el Instituto Universitario Interdiocesano Santa Rosa de Lima de Caracas del 29 de septiembre de 1986; publicado originalmente en González Oropeza, Hermann: *El Seminario Santa Rosa de Lima entre los años 1856 a 1915*, Instituto de Investigaciones Históricas – Centro de Historia Eclesiástica – Universidad Católica Andrés Bello, Caracas 1986”, Vinke. p. 47.
 40. Juan Ernesto Montenegro: “Prólogo” a Oscar Beaujon: *La Capilla de Santa Rosa de Lima, fragua de la Universidad y de la libertad*. Caracas, Concejo Municipal del Distrito Federal, 1977.
 41. Manuel Aguirre Elorriaga: “El Seminario Interdiocesano de Caracas”, Vinke: *Op. Cit.*, pp. 83-101.
 42. Ramón Vinke: “El Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas. De Metropolitano a Interdiocesano, y de Interdiocesano a Arquidiocesano”, *Ibid.*, pp. 102-126.
 43. *Gaceta Oficial* N° 27.550 (Caracas, 24 de septiembre de 1964).
 44. *Gaceta Oficial* N° 32.028 (Caracas, 17 de julio de 1980).
 45. *Gaceta Oficial* N° 33.504 (Caracas, 3 de julio de 1986).
 46. Ramón Vinke: *Op. Cit.*, p. 126.
 47. *Gaceta Oficial* N° 36.339 (Caracas, 9 de julio de 1999).
 48. Agueda Mari Rodríguez Cruz: *Op. Cit.*, Tomo II, p. 36.
 49. Sonia García: “Seminario de Santa Rosa de Lima, Caracas”, *Op. Cit.* Véase la bibliografía citada.
 50. Caracciolo Parra León: *Op. Cit.*, pp. 241-280.
 51. Nicolás Eugenio Navarro: *Anales Eclesiásticos Venezolanos*. Caracas, Tipografía Americana, 1929.
 52. “Sesión XIII, Capítulo XVIII. Se dá el método de erigir Seminario de Clérigos, y educarlos en él” en *El Sacrosanto y Ecuménico Concilio de Trento*. Traducido al idioma Castellano por D. Ignacio López de Ayala. París, Librería de Rosa y Bouret, 1860, pp. 291-299.
 53. Caracciolo Parra León: *Op. Cit.*, pp. 108-192. Los documentos fundamentales en pp. 241-261; Agueda María Rodríguez Cruz: *Op. Cit.*, Tomo II, pp. 36-113. Los documentos específicos en pp. 512-524. De mucha importancia para lo que exponemos son las citas historiográficas y documentales hechas por esta autora.
 54. Caracciolo Parra León: *Ibid.*, pp. 261-280; Ildefonso Leal: *Op. Cit.*, pp. 342-345 y Agueda María Rodríguez Cruz: *Ibid.*, pp. 517-524.
 55. José Félix Blanco y Ramón Azpúrua: *Documentos para la historia de la vida pública del Libertador*. Caracas, Imprenta de la Opinión Nacional, 1876, Tomo I, pp. 51-53.
 56. Caracciolo Parra León: *Documentos del Archivo Universitario de Caracas 1725-1810*. Caracas, Parra León Hermanos, 1930.
 57. Los documentos correspondientes en Caracciolo Parra León: *Op. Cit.*, pp. 276-277 e Ildefonso Leal: *Op. Cit.*, pp. 346-399.
 58. Al respecto remitimos a Sonia García: *Op. Cit.*, pp. 1.112-1.114.

59. Ildefonso Leal: Op. Cit, pp. 49-50.
60. Humberto Cuenca: *Op. Cit.*, pp. 64-65.
61. *Ibid.*, p. 65.
62. *Ibid.*, pp. 57 y 66-68.
63. Al respecto véase Rafael Fernández Heres: “La intervención del Poder Público durante la primera mitad del siglo XIX” en *Ideas y conflictos en la educación venezolana*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 2009 (BANH. Estudios, Monografías y Ensayos, 192), pp. 224-234.
64. Fermín Vélez Boza: “Transformación de la Real y Pontificia en la Universidad Central de Venezuela” en *Op. Cit.*, pp. 69-106.
65. Por ejemplo, entre otros, Rafael Fernández Heres: *Op. Cit.*, pp. 234-242.

Referencias bibliográficas y hemerográficas

- AIZPÚRUA, José María, Solange Orta y Henry Herrera Z: “Universidades” en *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 4, pp. 124-137.
- BARROETA LARA, Julio: *Nuestra y trascendente Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Dirección de Cultura, 1995.
- BLANCO, José Félix y Ramón Azpúrua: *Documentos para la historia de la vida pública del Libertador*. Caracas, Imprenta de la Opinión Nacional, 1876, Tomo I.
- BORDIGONI MACHADO, Héctor: *Crónica de una aproximación a la historia de la Universidad Católica Santa Rosa*. Caracas, Universidad Católica Santa Rosa / Vicerrectorado de Postgrado / Decanato de Posgrado, 2017 (Trabajo Especial de Grado, presentado a la UCSAR para optar al Título de Magister en Teología).
- CARDOZO, Manuel: *Juan Germán Roscio: prócer de la moral y del civismo*. Caracas, Editorial Trípode, 1991.
- CARRERA DAMAS, Germán: *Historia de la Historiografía Venezolana*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1961.
- CARVALLO, Temístocles: *José Gregorio Hernández: reformador de los estudios médicos, gran profesor universitario., investigador científico*. Trujillo, Imprenta del Estado, 1946.
- CASTRO, Juan Bautista: *Memoria para la restauración legal del Seminario de Caracas*. Caracas, Imprenta de la Religión, 1900.
- CUENCA, Humberto: *La Universidad Colonial*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1967.
- DOMÍNGUEZ, Rafael: “Lo que costó la erección de la Universidad”, *Anales de la Universidad de Caracas*, 3 (Caracas, 1929).
- DOMÍNGUEZ, Rafael: “La Universidad Real y Pontificia de Santiago de León de Caracas”, *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua...*, 16 (Caracas, enero-marzo de 1938), pp. 57-86.
- FERNÁNDEZ HERES, Rafael: *La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela (1830-1980)*. Caracas, Ministerio de Educación, 1981, 2 Volúmenes.
- FERNÁNDEZ HERES, Rafael: *Memoria de Cien Años. La Educación en Venezuela (1830-1980)*. Caracas, Ministerio de Educación, 1981-1987, 7 Volúmenes.
- GARCÍA, Sonia: “Seminarios”, *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, pp. 1.111-1.117.
- GARCÍA, Sonia: “Seminario de Santa Rosa de Lima, Caracas” en “Seminarios”, *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 3, pp. 1.110-1.114 y 1.110-1.117.
- GONZÁLEZ OROPEZA, Herman: “El Seminario de Santa Rosa de Lima, entre los años de 1856 a 1915”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 278 (Caracas, abril-junio de 1987), pp. 389-413.
- GONZÁLEZ OROPEZA, Herman: “Iglesia Católica” en *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 2, pp. 742-752.

- GONZÁLEZ OROPEZA, Herman: *Iglesia y Estado en Venezuela*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1973.
- GRASES, Pedro: *El catecismo religioso político del doctor Juan Germán Roscio*. Caracas, Ministerio de Educación, 1964.
- GRASES, Pedro: *Un hombre del 19 de abril: Juan Germán Roscio*. Caracas, Ávila Gráfica, 1952.
- GRISANTI, Ángel: *Resumen histórico de la instrucción pública en Venezuela*. 2da edición. Bogotá, Editorial Iqueima, 1950.
- HERNÁNDEZ, José Gregorio: *Obras Completas* (Compilación de Fermín Vélez Boza). Caracas, Universidad Central de Venezuela / Organización de Bienestar Estudiantil, 1968.
- LARRAZABAL, Felipe: *Historia de los Seminarios Clericales*. Caracas, Tipografía de Salvador Larrazabal, 1856.
- LEAL, Ildefonso (Textos Históricos): *Egresados de la Universidad Central de Venezuela*. Presentación de Alix García. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Secretaría, 1996, Tomo I (1725-1957).
- LEAL, Ildefonso: *Historia de la Universidad de Caracas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 1963.
- LEAL, Ildefonso: *La Universidad de Caracas en los años de Bolívar 1783-1830*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1983.
- LEAL, Ildefonso: “Los Estatutos Republicanos de la U. C. V. 1827”, estudio preliminar a *Los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela 1827* (Segunda Edición). Caracas, Edición (Facsímil) del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, 1983.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique: *La Fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo, pero necesario*. Mérida, Ediciones del Rectorado de la Universidad de Los Andes, 2010.
- LÓPEZ DE AYALA, Ignacio (Traductor): *El Sacrosanto y Ecuménico Concilio de Trento*. Traducido al idioma Castellano por... París, Librería de Rosa y Bouret, 1860.
- MARTÍNEZ MENDOZA, Gerónimo: “El nacimiento del Colegio Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 175 (Caracas, julio-septiembre de 1961), pp. 374-376.
- MÉNDEZ S., Herminia: “La Iglesia Católica en tiempos de Guzmán Blanco”, *Tierra Firme. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 35 (Caracas, julio-septiembre de 1991), pp. 235-244.
- MÉNDEZ S., Herminia: “La Iglesia católica en tiempos de Guzmán Blanco”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 327 (Caracas, Julio-septiembre de 1999), pp. 185-203.
- MÉNDEZ Y MENDOZA, Juan de Dios: *Historia de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Tipografía Americana, 1911-1924, Tomo 1.
- MONTILLA, Ricardo: *Juan Germán Roscio, paradigma de para la juventud*. Caracas, Gobierno del Estado Guárico, 1963.
- NAVARRETE, Fray Juan Antonio: *Arcas de Letras y Theatro Universal*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1993, Tomo 2.
- NAVARRO, Nicolás Eugenio: *Anales Eclesiásticos Venezolanos* [1929]. 2da edición. Caracas, Tipografía Americana, 1951.
- NAVAS, Alberto: *El Rey Felipe V de España y la Fundación de la Universidad de Caracas en 1721, hoy Universidad Central de Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela / Ediciones de la Biblioteca, 2021.
- NECTARIO MARÍA, Hermano: Índice de Documentos referentes a los Obispos de Venezuela (1532-1816), *existentes en Archivo General de Indias de Sevilla*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 1975.
- NÚÑEZ PONTE, José Manuel: *Dr. José Gregorio Hernández, ensayo crítico biográfico*. Caracas, Imprenta Nacional, 1958.

- PARRA LEÓN, Caracciolo: *Documentos del Archivo Universitario 1725-1810*. Caracas, Parra León Hermanos, 1930.
- PARRA LEÓN, Caracciolo: “Erección de la Universidad Real. Reforma de los Estatutos. Erección de la Universidad Pontificia. El 11 de agosto de 1725” en “I. La Instrucción en Caracas” en *Obras*. Madrid, Editorial J. B., 1954, pp. 193-199 y 254-279.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio: “La falsa historia” (el universal.com. Caracas, 4de diciembre de 2018).
- PÉREZ VILA, Manuel: “Roscio, Juan Germán” en *Diccionario de Historia de Venezuela*, Tomo 3, pp. 1.005-1.006.
- REY FAJARDO, José del: “Educación” en *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 2, pp.
- RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda María, O. P.: “Universidad de Caracas (Venezuela)” en *Historia de las Universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo 1973, Tomo II, pp. 36-113 y 517-524.
- RODRÍGUEZ S, Carlos: “El Seminario de Caracas: Primera puerta abierta para el retorno de los jesuitas a Venezuela”, *Montalbán. Revista de Humanidades y Educación (UCAB)*, 46 (Caracas, 2015), pp. 348-355.
- SANABRIA, Antonio: “Hernández, José Gregorio” en *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 1997, Tomo 2, pp. 675-676.
- SANABRIA, Antonio: *José Gregorio Hernández de Isnotú, 1864-1919: creador de la medicina moderna venezolana*. Caracas, Imprenta Universitaria, 1977.
- TALAVERA Y GARCÉS, Mariano de: *Apuntes de Historia Eclesiástica*. Caracas, Tipografía Americana, 1929.
- TROCONIS DE VERACOECHEA, Ermila: “La Iglesia en la Venezuela Colonial”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 277 (Caracas, enero-marzo de 1987), pp. 1-5.
- UGALDE, Luis: *El pensamiento teológico de Juan Germán Roscio*. Caracas, la casa de Bello, 1992.
- VÉLEZ BOZA, Fermín: “El Seminario de Santa Rosa de Lima de Caracas” y “La Universidad Real y Pontificia de Santa Rosa de Lima de Caracas (1721-1821) en *Sellos y Diplomas de la Universidad Real y Pontificia de Caracas, Central de Venezuela, 1721-1983*. Caracas, Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, 1984.
- VINKE, Ramón: Seminario “Santa Rosa de Lima” de Caracas: Aportes para su historia. Caracas, Editorial Trípode, 1991.

La autonomía de la universidad venezolana. Realidad del pasado e ilusión del futuro



The Autonomy of the Venezuelan University: The Reality of the Past and the Hope of the Future

Roberto Rondón Morales

rrondonmorales@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4639-4714>

Teléfono: + 58 414 1794012

Grupo Miradas Múltiples

Universidad de los Andes

Facultad de Medicina

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 08/03/2025

Arbitraje/Sent to peers: 08/03/2025

Aprobación/Approved: 11/04/2025

Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La autonomía universitaria nació con la Universidad. Se expresó en la libertad para enseñar y otorgar los grados, también en la elección de las autoridades. Una crisis de pertinencia de esta institución en el Renacimiento fue resuelta con nuevos modelos a principios del siglo XIX. El modelo napoleónico, estatal. El modelo alemán, autónomo para generar la ciencia. En 1918, nació el modelo político y jurídico latinoamericano, democrático, representativo, alternativo y de cogobierno. Este se implantó en Venezuela desde 1958. Desde 1970, ha habido un proceso de limitación de esta esencia universitaria, que ha culminado en 2010, con la aplicación subrepticia del contenido de una Ley de Educación Universitaria no promulgada por el Presidente de la República, que ha puesto fin a la autonomía, suspendiendo por el TSJ las elecciones de Autoridades y Decanos, promulgando de hecho un Reglamento Electoral Nacional; y por el gobierno, pagando directamente salarios, pensiones y becas por el Sistema Patria, y asumiendo con entes nacionales, la adquisición de equipos, el mantenimiento físico, la formación de personal y los servicios sociales.

Palabras clave: autonomía, anti autonomía, universidad, gobierno.

Abstract

University autonomy was born with the University. It was expressed in the freedom to teach and award degrees, and also in the election of authorities. A crisis of relevance of this institution during the Renaissance was resolved with new models at the beginning of the 19th century. The Napoleonic Model, state-based. The German Model, autonomous for generating science. In 1918, the Latin American political and legal model was born: democratic, representative, alternative, and co-governing. This model was implemented in Venezuela in 1958. Since 1970, there has been a process of limiting this university essence, culminating in 2010 with the surreptitious application of the content of a University Education Law not promulgated by the President of the Republic. This put an end to autonomy, with the Supreme Court of Justice suspending the elections of Authorities and Deans and effectively promulgating a National Electoral Regulation. and by the government, directly paying salaries, pensions, and scholarships through the Patria System, and, with national entities, assuming responsibility for the acquisition of equipment, physical maintenance, personnel training, and social services.

Keywords: autonomy, anti-autonomy, university, government.

Author's translation.

La autonomía ha sido consustancial con la Universidad. Desde su creación en el siglo XII, la Universidad de París la exigió conflictivamente porque el delegado del Obispo ante la Universidad, quería decidir sobre la enseñanza y el otorgamiento de los grados, utilizando su prerrogativa de otorgar la “Licencia Docendi”. El Delegado Roberto Gourcon en 1225, autorizó un Estatuto a esta Universidad concediendo estas “libertades” (Rondón, R. 2005).

Este fuero fue ratificado y ampliado por Reyes y Papas. Los primeros otorgaron además facultades judiciales a la Universidad para juzgar faltas y delitos de los universitarios, en especial los estudiantes que peleaban y herían a ciudadanos en las tabernas. Los segundos hicieron depender a las universidades directamente de ellos, sin la intervención obispal directa (Cárdenas, A. L., 2004).

También se permitió la elección del Rector, en general por los Doctores, lo que creó una tradición por siete siglos, hasta 1918.

Esta autonomía y libertad para enseñar y otorgar los grados, en un momento se convirtió en un aislamiento y motivo de atraso de las primeras Universidades por persistir, dada esta libertad, en la formación de profesionales no imprescindibles para la sociedad como los sacerdotes y con saberes teológicos atrasados sin vigencia, por lo que la Universidad se convirtió en un conservatorio de conocimientos antiguos, que obviamente no habían sido generados por la experimentación sino por una eminente y sabia especulación de filosofías griega, judía, islámica y cristiana que generó una cosmovisión cristiana, reforzada por la teología tomista (Mayz V, E. 1984).

Entre tanto, Magallanes demostró la redondez de la tierra, Kepler, Copérnico y Galileo diseñaron un nuevo modelo del universo y las ciencias naturales se abrían camino, entre otros adelantos que la Universidad, amparada en el Papa, rechazó por lo que estos científicos, al igual que los humanistas se instalaron en Academias creadas por países y gobiernos que ya no estaban en la circunscripción del Santo Imperio Cristiano. Las universidades se afectaron también por una pérdida de poder del Papa. Esta crisis universitaria duró del siglo XV al XIX, aun cuando esta universidad teológica y especulativa fue transferida a Hispanoamérica en los siglos XVI a XVIII con lecciones de profesores, apuntes de los alumnos y memorización para formación de una élite social (Bayen, M, 1978).

Los alemanes en 1808, como una respuesta a esta crisis y como parte del proceso de modernización industrial, en la Universidad de Berlín insistieron en “la libertad para investigar en la soledad de los laboratorios, fuera de la injerencia del Estado”, y en instituciones, al revés de las universidades medievales, dedicadas sólo a la investigación científica, ya que la aplicación de los conocimientos, es decir, la formación profesional debería hacerse fuera de la Universidad, en escuelas profesionales y politécnicos, planteamiento que se corrigió porque una institución dedicada sólo a la investigación no es una universidad, y ésta sin estudiantes tampoco es tal. Este modelo se extendió por el mundo anglosajón (Fitch, J T y otros. 1959)

Este proceso de modelos autonómicos culminó en la llamada Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, en 1918.

El gobierno radical, como un mecanismo de reparación para el pueblo argentino por las persecuciones y privación de derechos por las prolongadas dictaduras militares y el atraso social derivado de las fuerzas oligárquicas venido de la Colonia, planteó un nuevo orden político y jurídico que se expresara en la solidaridad absoluta representada por el ejercicio universal del sufragio, que fue el único éxito del radicalismo. Este modelo político y jurídico fue trasladado a la universidad aquejada igual que el pueblo argentino, creando una especie de “República Universitaria” con “un pueblo de profesores, estudiantes y egresados” y que, como expresión de esa reparación en este caso, se elegirían de manera universal, periódica y democrática a las autoridades universitarias y se conformaría un cogobierno. Este modelo es típico latinoamericano (Tunmermann, C.1999).

En un principio a la Universidad se le sugirió un rol político y social para transformar a la sociedad, objetivo poco exitoso, lo que llevó al planteamiento de si una universidad no renovada y transformada previamente,

está en capacidad de renovar y transformar a la sociedad. Sin embargo, hubo empeños que en la mayoría de los casos terminó en la conformación de los partidos políticos modernos en América Latina. Todo este desarrollo generó una fuerte penetración de los partidos políticos, sus controversias y conflictos en la Universidad (Cuneo, Dardo, s/a).

Las frecuentes y largas dictaduras en el subcontinente retrasaron el establecimiento de los principios cordobeses en las universidades, en algunos, casos, con previos sacrificios personales.

El estado de la autonomía universitaria en Venezuela

La autonomía es un atributo que el Estado concede a entes territoriales, municipios o de otro tipo, institutos, empresas del Estado, Universidades para que organicen su vida interior.

Se atribuye por un Decreto o Reglamento del Ejecutivo Nacional (tercer grado), una Ley Especial del Congreso o Asamblea Nacional, (segundo grado) o facultada en la Constitución Nacional (primer grado).

El ente que la aprueba es el único competente para cesarla, modificarla, reemplazarla, aplazarla u otro.

En Venezuela, se otorgó la autonomía universitaria plena, según opinión y decisión de dirigentes políticos democráticos como un reconocimiento a la Universidad por sus sacrificios y agresiones por la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, y por las expectativas que esta institución ofrecía a un país que se democratizaba y que tenía por delante retos de desarrollo nacional (Herrera, L. 1978)

Vale la pena comentar que esta decisión sobre la autonomía plena la formularon los redactores del proyecto de Ley en 1958, en un momento de “unidad nacional” y gran republicanismo de un lado, redactada por profesores perseguidos políticos, y en tercer lugar por profesores investigadores influidos por la autonomía académica anglosajona. El ambiente no podía ser mejor, si a lo anterior se agregaba la Presidencia Provisional de la República en manos de un distinguido profesor autonomista, Dr. Edgar Sanabria y un gabinete ministerial conformado en su mayoría por profesores universitarios, 8 de 13.

Seguramente, los redactores de la Ley de Universidades, designados en febrero de 1958, tuvieron prisa porque venía diciembre de ese año, cuando dejaba la Presidencia de la República, el Dr. Edgar Sanabria, y por ende, la facultad para promulgar Decretos Leyes por clausura del Congreso Nacional anterior. Si este Decreto no se promulgaba ahora, esta Ley sería redactada, discutida y aprobada por el Congreso Nacional que se instalaría en 1959 de gran complejidad política y cuya prioridad era aprobar una nueva Constitución Nacional, pero además era previsible que el Sr. Rómulo Betancourt fuera electo Presidente de la República, porque él y su partido Acción Democrática en el Decreto 408 de septiembre de 1946 sobre Universidades Nacionales, y en la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948, decidieron una autonomía parcial, ya que sería el Ejecutivo Nacional quien designaría las autoridades universitarias (Estados Unidos de Venezuela. 1946 y 1948).

En este ambiente político y humano favorable, la autonomía plena se otorgó a un simple y tradicional conjunto de tres universidades públicas, UCV, ULA y LUZ, y adicionalmente dos universidades privadas, una religiosa, Universidad Católica Andrés Bello y una laica, Santa María. En 1958, se crearon las Universidades de Carabobo y de Oriente, autónomas. Sus conflictos en 1960, condujeron al rompimiento de la unidad nacional de 1958, soporte político de la autonomía plena.

La posición de AD sobre la autonomía la replanteó en la reforma de la Ley de Universidades de 1970, aprobada por un Congreso adeco y copeyano, en medio de conflictos entre estos y las demás organizaciones políticas, y promulgada por el Presidente, Dr. Rafael Caldera, después de allanada la UCV y destituidas sus autoridades, como ensayo de la nueva situación gubernamental (De Venanzi, F. 1988)

Le reforma de la ley de Universidades de 1970, en sí provocó una discusión sobre las restricciones a la autonomía universitaria de 1958. Teóricos afirmaron que lo que ocurrió fue una redistribución de competencias desde las Universidades Autónomas hacia un ente nacional, el Consejo Nacional de Universidades, confor-

mado igualmente en su mayoría por Rectores de Universidades Autónomas y en el cual, el Ministro era sólo su Coordinador (Antela, R. y otros. 2011).

Pero la realidad fue otra. En la Ley de Universidades de 1958, el CNU tenía solo cinco atribuciones de coordinación. La Reforma de 1970 otorgó trece competencias al CNU con carácter intervencionista y contralor. Estas competencias de control e intervención en las Universidades Autónomas por el CNU, en la Ley de 1958 no existían. Igualmente cambió su composición con representantes externos y luego, por la gran cantidad de universidades experimentales, ya que no se crearon más autónomas, se diluyó la presencia de los Rectores Autónomos, ahora aumentada por los Rectores de las Politécnicas Territoriales, Bolivarianas y Sectoriales, todas dependientes del gobierno.

Se creó la Oficina de Planificación del Sector Universitario – OPSU- con un rol asesor que se ha convertido en interventor y contralor (Universidad de Los Andes. 1971).

Esto llevó a la instalación de la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios para la defensa de la autonomía universitaria, que ahora la contrapone la Asociación de Rectores Bolivarianos.

No se crearon más universidades autónomas sino experimentales y privadas, salvo la Universidad Simón Bolívar, creada como Universidad Experimental y transformada en Autónoma en 1995 y la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado en 1975. Se fundaron Institutos Tecnológicos, Politécnicos, Colegios Universitarios, Pedagógicos, Instituciones Militares, Religiosas con una gran desorganización desde 1970; y desde 2008, Politécnicas Territoriales por transformación de Institutos Tecnológicos y Colegios Universitarios que con las Universidades Bolivarianas y las de Sectores en especial conforman un complejo comandado por el gobierno nacional (Rondón, R, 2024).

El 5 de enero de 1984, se aprobó por la OPSU un Sistema de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior, entre cuyas finalidades estaba analizar los avances y méritos de las Universidades Experimentales para optar a ser Autónomas, que no aplicó (Uzcátegui P, R. y Bravo U, L. 2021).

Se desconocieron las agremiaciones asociativas de universidades autónomas, que no participan en las discusiones laborales.

La universidad como un objetivo político del gobierno

En la CRBV de 1999, se creó un fuero autonómico de primer grado y la conformación del Claustro por profesores, estudiantes y egresados (Constitución República Bolivariana de Venezuela. 1999).

Desde el 2002, la Universidad fue señalada de participar en los movimientos conspirativos por lo que fue declarada objetivo político, y como posible consecuencia, se aprobaron por la Asamblea Nacional, absolutamente controlada por el gobierno por abstención de la oposición, la Ley Orgánica de Educación de 2009 en la cual se declaró el Estado Docente y se modificó la composición del Claustro Universitario, contraviniendo el texto del artículo 109 de la CRBV.

De otro lado, en 2010 posiblemente con la misma intención anterior, se aprobó por la Asamblea Nacional una Ley de Educación Universitaria absolutamente antiautonómica y que el Presidente Hugo Chávez Frías no promulgó y devolvió (EDUCERE. 2011)

En 2012, fueron convocadas elecciones de autoridades universitarias con su Reglamento Electoral Universitario basado en el artículo 30 de la Ley de Universidades de 1970 referido a la conformación del Claustro, concatenada con el artículo 109 constitucional. Esto provocó reclamos de grupos de obreros y empleados, por lo que la Sala Electoral del TSJ ordenó a las Universidades Autónomas modificar los Reglamentos Electorales, decisión desconocida por las Universidades en diferentes ocasiones. En su lugar, la Rectora de la UCV, con la posterior adhesión de los demás Rectores, introdujo una demanda de nulidad del artículo 35 de la LOE de 2009.

Esta demanda tomó como un precedente una decisión de la Sala Constitucional del TSJ. En efecto, un grupo de profesores contratados e instructores de un lado, y de profesores jubilados de otro, solicitaron a la Sala Electoral que ordenara a la UCV incorporarlos como votantes basándose en los artículos 21, 63 y 67 de la CRBV sobre igualdad de participación y sufragio activo, así como señalando que el Reglamento Electoral era excluyente y censitario. La Sala Constitucional en sentencia de 2002, anuló la decisión favorable de la Sala Electoral, argumentando que “la elección de autoridades universitarias no es un cargo de representación política y que la elección es de carácter académico”.

Vino la revuelta de 2002, cuando se hicieron señalamientos de intervención universitaria y su declaración de objetivo político. Esto provocó también un cambio de la doctrina de la Sala Constitucional del 2002, como parte de la concatenación con la LOE 2009 y LEU 2010 (Rondón, R. 2024)

En 2012, la Sala Constitucional acumuló todas estas demandas, y en decisión cautelar, suspendió las elecciones universitarias. Transcurridos siete años, esta Sala emitió la sentencia 0324 en agosto de 2019, en la que de hecho reglamentó transitoriamente las elecciones, integrando cinco sectores y la forma de cómputo de la votación, decisiones que deberían ser acogidas por todas las Universidades Autónomas en sus Reglamentos Electorales. Obviamente, la epidemia del Covid 19 fue un perfecto pretexto para la inmovilidad del proceso electoral universitario. Esto condujo a una nueva sentencia 0020 en abril de 2020 en la que se ratificó la sentencia de 2019 (Sala Constitucional del TSJ. Decisiones 0324 de 2019 y 0027 del 2020).

Entre tanto con una participación importante del presidente de la Seccional de Profesores Jubilados de la ULA, profesor David Díaz y del Grupo Miradas Múltiples, se fue configurando con los gremios universitarios una forma de participación electoral que fuera proporcional a la intervención de cada sector en los eventos de la vida académica, sin dejar de cumplir las sentencias de la Sala Constitucional y la Ley de Universidades vigente.

Con este criterio, se convocaron exitosamente las elecciones en la UCV. En la ULA, después de retardos inexplicables, se aprobó un Reglamento Electoral Transitorio. Fueron convocadas las elecciones de Autoridades Universitarias, Decanos y Representantes profesoraes.

El proceso avanzó hasta la inscripción de las candidaturas. Un profesor universitario, con el argumento de los jubilados de la UCV en 2002, cuya sentencia antes se comentó, ocurrió a la Sala Constitucional del TSJ, organismo que dictó una decisión precautelativa de suspender el proceso electoral. Transcurridos meses, no se ha decidido ni publicado una sentencia definitiva.

Esto trae a la discusión el tema del destino de la autonomía universitaria en Venezuela.

La evolución del contenido literal, razón y propósito del artículo 109 de la CRBV ha venido deteriorándose. El artículo 35 de la Ley Orgánica de Educación de 2009 fue un primer paso.

Este proceso continuó con la Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional en diciembre de 2010, y que el Presidente de la República Hugo Chávez Frías no promulgó y devolvió a la Asamblea Nacional. A pesar de este rechazo a la promulgación de la LEU, se reinició este camino anti autonómico por vía legal, mediante la LOE vigente desde 2009, y luego, la LEU 2010 aprobada por la Asamblea Nacional en 2010. En esta última Ley se declaró y se expresó claramente por parte del partido del Gobierno y sus diputados, el traspaso de todas las atribuciones universitarias y del Consejo Nacional de Universidades al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria mediante la promulgación de 54 reglamentos de la Ley (EDUCERE 2011)

El CNU y los Consejos Universitarios serían órganos ejecutivos del Ministerio de Educación Universitaria. De hecho, esto ocurre ya en las Universidades al administrarse el presupuesto y los pagos mediante “maquetas” elaboradas por la Universidad, pero canceladas directamente por el gobierno por medio del Sistema Patria, y el traspaso del mantenimiento y formación de personal a misiones gubernamentales. Igual, la desaparición de los entes de protección social como salud, seguridad social, ahorros, que pasarán tentativamente a entes nacionales (MPPEU.2009, MPPEU. 2014)

Pero particularmente llama la atención en esta LEU 2010 aprobada pero no promulgada lo siguiente:

En la Disposición Transitoria Primera se estipulaba: “Que en un lapso no mayor de sesenta días a partir de la entrada en vigencia de la presente Ley, se sancionará y promulgará un Reglamento Electoral de las Instituciones de Educación Universitaria prevista en la presente Ley; **mientras tanto quedan suspendidos los procesos electorales para elegir a las autoridades y directivos en los cargos cuyos actuales titulares, tuvieran vencido su correspondiente periodo de ejercicio**”.

La Disposición Transitoria Segunda señala: “En un lapso no mayor de sesenta días contados a partir de la entrada en vigencia del Reglamento Electoral, se elegirá en cada universidad la Asamblea de Transformación Universitaria”.

Continúa: “El Reglamento Electoral deberá prever las normas y procedimientos del proceso **para elegir las voceras y a los voceros de la Asamblea de Transformación Universitaria, en concordancia con el principio de igualdad de condiciones para el ejercicio del derecho del voto de todas y todos los miembros de la comunidad universitaria**”.

Sobre la Asamblea de Transformación Universitaria indicó:

Artículo 91. “La Asamblea de Transformación Universitaria es el máximo órgano de **reflexión, deliberación y decisión** de la Universidad. Tendrá las siguientes atribuciones observadas en los numerales 1 y 8:

1. Organizar e impulsar el ejercicio de la participación y protagonismo de la comunidad universitaria en el proceso de transformación de la universidad”.
8. “**Estará integrada por voceras y voceros de los sectores estudiantil, trabajadoras y trabajadores académicos, administrativos y obreros, y de las y los egresados** en el número y proporciones que establezca el Reglamento de órganos del gobierno universitario previsto en la presente Ley” (EDUCERE. 2011).

La suspensión de las elecciones de las autoridades universitarias cuyos periodos estaban vencidos, que era en todos los casos, se produjo por medio de una decisión de la Sala Constitucional, que surtió el mismo efecto que la mencionada Disposición Primera de la frustrada Ley de Educación Universitaria.

La promulgación de un Reglamento Electoral Nacional, contemplado también en la LEU frustrada de 2010, quedó de hecho y derecho consagrado en las normas de las decisiones 0034 de 2019 y 0020 del 2020, ya que generaliza las normas para todas las universidades en los dos componentes centrales del proceso electoral, que se refieren al Claustro, que sería denominado la Asamblea de Transformación Universitaria conformada por cinco sectores como lo señaló la LEU 2010, y la forma del cómputo para declarar ganador a los candidatos.

De manera que para ejecutar decisiones de la Ley de Educación Universitaria 2010 no promulgada, se hizo por vía judicial de la Sala Constitucional del TSJ, máximo organismo de interpretación constitucional, que no deja sino mecanismos de aclaratoria.

Solo queda pendiente la conformación de la Asamblea de Transformación Universitaria, similar al Claustro y su representación de voceros y voceras, ahora llamados sectores universitarios.

Estos cambios fueron planteados en la Reforma Constitucional de 2007 que fueron rechazados en la consulta popular. Frente a esta situación, se inició el proceso de invalidar el artículo 109 CRBV, por un mecanismo y medios anticonstitucionales, la vía legal ya comentada de la LOE 2009 y LEU 2010 que no tienen facultad para modificar o eliminar el artículo 109 de la CRBV sobre la autonomía de la Universidad como principio y jerarquía.

Esperemos.©

Roberto A Rondón Morales. Profesor Titular Jubilado de la Facultad de Medicina de la ULA. Ex Director y ex Decano de esa Facultad. Fundador de la Oficina de Relaciones Interinstitucionales de la ULA. Director de Programas de la Federación Panamericana de Facultades de Medicina. Asesor Temporal y Becario Viajero de la Organización Panamericana de la Salud. Becario de la Fundación Eisenhower en EUA. Elaboró informes para varias fundaciones norteamericanas sobre salud. Asesor de la Dirección de Recursos Humanos, Director General de Secretaría, Viceministro y ministro encargado del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social. Coordinador de la descentralización de los servicios de salud del MSAS a las Gobernaciones. Coordinador de los Programas de Fortalecimiento y Modernización del MSAS - Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo. Coordinador Técnico de la Oficina de Reforma de la Seguridad Social Ministerio del Trabajo Banco Interamericano de Desarrollo. Vicepresidente y presidente de la Academia de Mérida. Vicepresidente del Instituto de Acreditación Internacional de Facultades de Medicina. Escribió decenas de artículos en revistas, capítulos de libros y doce libros sobre Universidad, Salud y Seguridad Social.

Referencia Bibliográfica

- Rondón M, Roberto. (2005). La Universidad. Crisis permanente y acumulada. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida.
- Cárdenas, Antonio Luis. El concepto de Universidad. Origen y evolución. Ediciones del Rectorado ULA. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida. 2004
- Mayz Vallenilla, Ernesto. (1984). El Ocaso de las universidades. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Bayen, Maurice. (1978). Historia de la Universidades. Colección Qué es. Nueva Serie. Okis Tau. Barcelona España.
- Fitche, J T, Scheleiermacher F y Humboldt W. (1959). La idea de la universidad alemana. Compilación Editorial Suramericana. Buenos Aires.
- Tunnmermann, Carlos. (1999). Historia de la Universidad en América Latina. De la Epoca Colonial a la Reforma de Córdoba. IEALC-UNESCO. Caracas.
- Cuneo, Dardo. Compilador. La reforma Universitaria, (1918-1930). Biblioteca Ayacucho. Carvajal S A. (S/A).
- Herrera Campins, Luis. (1978). La transición política. En Salcedo, José L; Herrera Campins, Luis y Losada, Benito Raúl. Tránsito de la dictadura a la democracia. Editorial ARIEL. Barcelona- Caracas.
- Estados Unidos de Venezuela. Presidencia de la Junta de Gobierno. Decreto 408. Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales. GO. Año LXXIV. No 22123. Caracas. 2 de septiembre de 1946
- Estados Unidos de Venezuela. Ley Orgánica de Educación Nacional. G.O. Año LXXVII, No 121 Extraordinaria. Caracas, 18 de octubre de 1948
- De Venanzi, Francisco. (1988). La universidad en la democratización. Apreciación del proceso político venezolano. Fundación Universidad Metropolitana. Fondo Editorial Inter fundaciones. Colección Seminarios. Area Gráfica. Caracas.
- Antela Ricardo; Njaim, Humberto y Sánchez, Enrique. (2011). Bases constitucionales para la redacción de una Ley de Educación Universitaria. Academia de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Metropolitana. Mimeografiado. Caracas.
- Universidad de Los Andes. (1971). Ley de Universidades y Reglamentos en materia electoral. Talleres Gráficos Universitarios. Mérida.

- Uzcátegui Pacheco R y Bravo U, Luis. (2021). Cronología histórica de la educación venezolana. Memoria Educativa Venezolana. Caracas.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria No 36.860. Caracas. 30.12.1999,
- EDUCERE. Revista Venezolana de Educación. (2011). Año 15. Número 50. Enero-abril. Mérida. Venezuela.
- Rondón M, Roberto. Decadencia y silencio ocasionados por las Universidades. (2024). En prensa. Revista EDUCERE. Mérida.
- Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia. Decisiones 0324 del 27 de agosto de 2019 y 0047 del 27 de febrero de 2020, Mimeografiados. Caracas. 2019-2020.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Plan General de Rectificación, Cambio y Transformación. Nicolás Maduro. Palacio de Miraflores. 21.11.2014. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2009). Documento Preliminar sobre el Proyecto Educativo Nacional. Mimeografiado. Caracas.

Las Comunidades de Aprendizaje de Personas Sordas



Deaf learning communities

Myriam Anzola

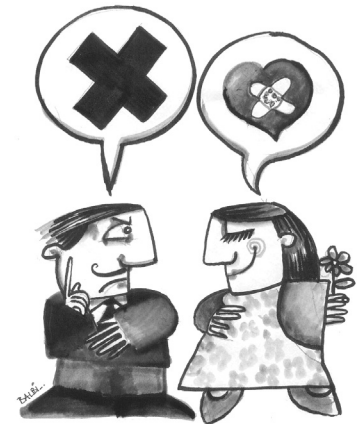
myriamanzola8@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8138-8945>

Teléfono: +58 426 4735770

Universidad Nacional Simón Rodríguez
Dirección de Estudios y Experiencias Acreditables
Caracas - República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 20/01/2025
Arbitraje/Sent to peers: 21/01/2025
Aprobación/Approved: 07/02/2025
Publicado/Published: 01/04/2025



Resumen

Cuando trabajaba en el Centro de Desarrollo Infantil de Mérida realicé algunas investigaciones sobre la díada madre-hijo en ellas comprobamos cómo el rostro de la madre ofrece a los niños señales e indicios del acontecer de la vida. Cuando un recién llegado al mundo vive un evento nuevo, ineludiblemente busca el rostro de su mamá para tener pistas de lo que puede estar ocurriendo. Esta actitud la encontramos igualmente en bebés sordos hacia sus adultos sordos que se dirigen a ellos en Lengua de Señas Venezolana (LSV). En la guardería de bebés sordos, pudimos comprobar cómo los bebés sordos, expuestos a la lengua de señas se sienten familiarizados con sus facilitadores (intérpretes) Sordos, con frecuencia les buscan su cara o miran sus manos para comprender el entorno. El presente artículo explica cómo las personas sordas deben estar expuestas a la LSV como lengua nativa y cómo al crecer deben formar parte de una comunidad de hablantes de su misma.

Palabras clave: Lengua de Señas Venezolana, Comunidad de Aprendizaje de Sordos.

Abstract

When I worked at the Mérida Child Development Center I carried out some research on the mother-child dyad in which we verified how the mother's face offers children signs and indications of life events. When a newcomer to the world experiences a new event, he or she inevitably looks for his or her mother's face to get clues about what may be happening. This attitude is also found in deaf babies towards their deaf adults who address them in Venezuelan Sign Language (LSV). In the nursery for deaf babies, we were able to see how deaf babies, exposed to sign language, feel familiar with their Deaf facilitators (interpreters), they frequently look for their face or look at their hands to understand the environment. This article explains how Deaf people must be exposed to LSV as a native language and how, when they grow up, they must be part of a community of speakers of the same language.

Keywords: Venezuelan Sign Language, Deaf Learning Community.

El descubrimiento de la lengua nativa

Para lograr una descripción del proceso de adquisición de la LSV, hicimos el seguimiento a una muestra de 21 niños sordos procedentes de la ciudad de Mérida en Venezuela. De este estudio salieron varias conclusiones interesantes. Primero que nada, comprobamos que la LSV como cualquier idioma, se desarrolla naturalmente en el tiempo si es utilizada en una comunidad de niños y niñas hablantes es decir *señantes*. En segundo lugar comprobamos que se adquiere siguiendo los procesos normales de adquisición de las lenguas humanas (si los niños han sido naturalmente expuestos a ella) y en tercer lugar (y más importante para nosotras como investigadoras) que sigue los principios de las lenguas naturales con su propios patrones de organización. (Énfasis propio)

Muchos años después, en 2002, recibí como Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida-Venezuela, a 37 estudiantes sordos entre los cuáles había al menos 20 de mis bebés de la Guardería del Centro de Desarrollo, uno de esos regalos fortuitos que la vida nos atraviesa.

Ellos y ellas cursaron toda la escolaridad en Lengua de Señas Venezolana para graduarse de Licenciados en Educación de Sordos en la Mención *Comunicación y Cultura Sorda*. Esta experiencia (única en América Latina en una universidad convencional) me convenció que no sólo era necesario juntar a los sordos para que reflexionaran sobre los temas de interés universitario sino que era necesario que crearan su propio currículum para desarrollarse en sus áreas de interés de acuerdo a sus niveles de evolución y dominio lexical en cada tema, con el acompañamiento de un tutor, baqueano, que pudiera ser intérprete no sólo de la lengua de señas sino de las aproximaciones a las ideas tratadas en el español venezolano. El currículum preestablecido no resultaba pertinente en ese momento de la historia de la comunidad sorda. Esa fue la motivación para crear Comunidades de Aprendizaje de Sordos en Venezuela, diseminadas por todo el país. En este estadio epocal, en que ha corrido tanta agua bajo el puente, este año 2024 estamos haciendo el seguimiento a estos grupos en los estados: Mérida, Lara, Carabobo, Portuguesa, Falcón, Guárico, Zulia y en Caracas, Venezuela. (Énfasis propio).

Las Comunidades de Aprendizaje de Personas Sordas

Los sordos se reúnen en Comunidad de Aprendizaje bajo la coordinación de un tutor sordo egresado del área temática y discuten y profundizan sobre los temas fundamentales gracias al Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, (ProEA) con dos salidas de egreso posible: el desarrollo endógeno configurando alguna experiencia de desarrollo sociocomunitario, o en pedagogía alternativa, desarrollando materiales didácticos o proponiendo innovaciones o mejoras a la práctica pedagógica para la educación de los niños y niñas en las escuelas de sordos.

La reflexión sobre esta experiencia actualizada con un análisis crítico y antropológico de la cultura sorda en Venezuela es el objeto de inspiración del presente ensayo. Amén de la satisfacción que obtuvimos de mostrar los hallazgos de la investigación en lingüística. Lo más importante de la experiencia es comprobar cómo los sordos desde el silencio van elaborando una particular visión del mundo y de las cosas a partir de su condición sensorial, en la que el sonido no es un elemento vital. El sonido es un aspecto del cual han prescindido para recrear su propia realidad, una realidad que no es la nuestra pero que nosotros los oyentes, profesionales, familia y comunidad, tenemos que lograr que sea equivalente en sentido, en significación, en complejidad, para hacer a los sordos verdaderos partícipes de la vida.

Lo hermoso de la comprobación de éstas y otras estrategias, es que ocurren con la misma propiedad, que las que ocurren entre los oyentes tal como sucede en todas las lenguas del mundo, lo que hace a la LSV una lengua más para el patrimonio de la humanidad. Pero como comentaremos más adelante, una lengua más

productiva desde el punto de vista cerebral. Esto es definitorio para nosotros por cuanto la mayoría de los niños y niñas sordas no son hijas de otros sordos, no se inician como hablantes de su lengua por mediación de sus padres, sino a través los hablantes naturales de la lengua, que poseen la capacidad de utilizarla en todas sus dimensiones, es decir: otros sordos. Ese primer elemento da sentido a sus comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje de Sordos han ofrecido una alternativa pedagógica que por varios años suscitó el interés de especialistas nacionales y extranjeros. La coherencia teórico filosófica de este modelo por su pertinencia pedagógica, acrecienta la convicción y el compromiso de quienes se dedican a la formación de los sordos en universidades. Representa la ocasión para los sordos de insertarse en una comunidad de pares lingüísticos que le da el derecho a ser escuchados y escuchadas a través de los ojos del resto de la humanidad.

Con fines de respetar la convención entre los Sordos, en este artículo me referiré a Sordos o Sordas, con mayúscula, cuando se trata de integrantes activas o activos de la comunidad, no a otras personas que perdieron la audición de manera sobrevenida o que no se consideran Sordos porque fueron oralizados tempranamente y no hacen vida comunitaria con otras personas sordas.

El ejercicio de la inclusión

La inclusión social necesaria pasa porque las personas sordas se conviertan en interlocutores interesantes para representar una válida interlocución que implique la atención de los hablantes. Eso sólo es posible si se desempeñan con un registro lingüístico que les permita comprender y argumentar sobre cualquier tema de la cultura mayoritaria. La cultura sorda en este momento no representa para ellos un entorno suficiente para el cultivo de su ser porque muy pocos sordos pueden dominar variados temas de conversación: no es común que logren argumentar sobre política, sociología, psicología, economía, derecho, ciencias exactas, hasta ahora son terrenos complicados para la disertación, estose complica además porque un porcentaje muy bajo de la población sorda es competente en la comprensión de textos escritos. Sin embargo quienes interactuamos con ellos y nos compenetramos con su cultura comprobamos de manera permanente su clara inteligencia, su capacidad de discernir, su velocidad de respuesta, su alta sensibilidad...cualidades sociales y cognitivas que no son evidentes en su desempeño social porque hasta ahora han sido privados de foros con la comunidad mayoritaria, de espacios en que puedan negociar significados con sus pares y con la mayoría oyente, espacios para tomar la palabra y darse a conocer, oportunidades para ejercer los juegos lingüísticos de los que nos habla Wittgenstein en sus Investigaciones filosóficas.

Desde este hemisferio Zemelman (2021) nos acota una necesidad para los pensadores de América Latina, y es que tienen que plantearse el distanciamiento de los contenidos foráneos importados de otras latitudes, para buscar los propios contenidos en la significación que pueden tener las cosas que tratamos de pensar en el propio contexto. En el caso de los sordos: la cultura sorda es el contexto. Debemos contextualizar a nuestras personas sordas en un entorno propio de un continente particular y en un momento específico de la historia al cual pertenecen porque volviendo a Zemelman:

América Latina es una construcción de sujetos que se están transformando y que, a su vez, construyen realidades distintas a las que pueden eventualmente surgir en otros contextos culturales, como pueden ser lo asiáticos, los europeos, los africanos, o los norteamericanos. En la medida en que eso no lo tengamos en cuenta, evidentemente el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. (Zemelman, 2021: 4)

Así las personas sordas proponen su propia pertinencia construida dentro de la realidad social, geográfica y hemisférica a la que ineludiblemente pertenecen.

Weber (1904) refuerza este argumento porque entiende que la cultura representa *la inserción del hombre en una trama de significaciones que él mismo ha tejido*. Por consiguiente, elemento fundamental en la cultura es la historia de los grupos humanos. La historia nos da un marco temporal a nuestra vida cotidiana, a nuestros

hechos vividos. Somos lo que somos en virtud de algún hecho histórico. Es decir, que el contexto en que viven las personas sordas (el silencio) les proporciona conjuntos de significados con diferente acepción a la que usamos la mayoría oyente cotidianamente, y solo pueden ser asociados a formas construidas por otros con los que se comunican y se comprenden. El hecho de compartir iguales contextos significantes les hace entender lo que dicen los demás; contrariamente, cuando nos comunicamos con personas con quienes no compartimos los mismos contextos significantes, se crean malentendidos, confusiones y conflictos. Cuanto más lejano o desconocido es el contexto del otro, más aumentan las posibilidades de no comprenderlo. (Énfasis original)

La experiencia de Oliver Sacks, quien fue profesor de Neurología en el Albert Einstein College de Nueva York dice acerca de la Universidad Gallaudet está expresada en *Veo una voz, viaje al mundo de los sordos* (2006):

Cuando visité Gallaudet me pareció una experiencia asombrosa y conmovedora. Nunca había visto una comunidad completa de sordos ni había comprendido del todo (aunque lo supiese teóricamente) que la seña podía ser un lenguaje completo, un lenguaje igualmente apropiado para hacer el amor y para hacer discursos, para flirtear y para enseñar matemáticas. Tuve que ver clases de filosofía y de química en lenguaje de señas; tuve que ver funcionar un departamento de matemáticas absolutamente silencioso; tuve que ver poetas sordos, poesía por señas, y la amplitud y profundidad del teatro Gallaudet tuve que ver el maravilloso escenario social del bar de los estudiantes, con manos volando en todas direcciones, cien conversaciones independientes en marcha. Tuve que ver todo esto personalmente para pasar de mi punto de vista médico previo de la sordera a un punto de vista cultural de los sordos como una comunidad con una cultura y un lenguaje completos y propios. (Sacks, 2006: 3).

Morelbis Benavides, integrante de la Comunidad de Aprendizaje de Sordos de Caracas dice en su tesis:

...una cultura no se desarrolla por el simple hecho de permitirle a un grupo de gente ser diferente, sino que lo hace a través de los años, de los siglos, sin necesidad de que sus miembros convivan como grupo, a través de las experiencias en común. La Cultura Sorda se ha desarrollado precisamente a través de estos lineamientos. La Sordera es, en efecto, una manera de vivir y de percibir el mundo. Por tal motivo, existe una lengua y una cultura propias.

A través de la lengua de señas se pueden expresar los pensamientos más complejos y los razonamientos más abstractos; se pueden hacer declaraciones de amor, de humor, poesía, juegos de palabras, insultos, etc. Así, esta lengua constituye la fuerza cohesiva del grupo y el elemento que hace que sus miembros no se valoricen en términos de pérdida auditiva. Surge, al igual que las diferentes lenguas, como producto de una conjugación de elementos que se relacionan de una manera particular y se constituye en un factor determinante en el desarrollo de la identidad y del sentimiento de pertenencia social de quienes la utilizan.

La lengua de señas se constituye en un elemento insustituible en el acceso de la simbolización y de la conceptualización, ya que el establecimiento de este sistema lingüístico parte del procesamiento de la información visual verbal. Da al niño Sordo la posibilidad de construir sus significados, elaborar su conocimiento del mundo y transmitírselo a aquellos que lo rodean, a su vez, como ya se ha mencionado, lo hace perteneciente a una comunidad que le da un medio de identificación como individuo. (Benavides, 2022: 17)

Convivir con las personas sordas representa un compromiso de trascendencia humana. Porque para la convivencia es menester, por encima de todo, la mutualidad en la decisión de compartir costumbres, tradiciones, bienes. Es necesaria la capacidad de con-juntar propiedades mentales. Cosa imposible si no se tiene conocimiento del otro.

El bilingüismo de los sordos: una posibilidad

En un documento de la CEPAL (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina* titulado: *La acción colectiva de los pueblos indígenas*, queda claro que las estrategias políticas de los movimientos y organizaciones

indígenas se estructuran de distintas formas, pero se expresan y simbolizan a partir de códigos compartidos que les imprimen unidad discursiva.

Gumperz (1981) por su parte expresa que la identidad y etnicidad son sólo mantenidas por la lengua, ya que es en la lengua la dimensión donde confluyen representaciones, símbolos e identificaciones colectivas que además significan una práctica social que marca la identidad. La condición étnica no se da únicamente por la competencia lingüística sino que es la clave de la utilización de patrones culturales y comunales, por lo que una política cultural impone una relación de procesos lingüísticos con procesos sociales y culturales.

Al referirnos al bilingüismo de las personas sordas como opción de desarrollo social e intelectual nos referimos a las condiciones de acceso irrestricto que tiene una persona sorda de manejar dos sistemas lingüísticos y también a la posibilidad que les debe ofrecer la sociedad de ejecutar esos códigos de manera alternativa: la Lengua de Señas Venezolana (LSV) y el español venezolano, bien sea en su modalidad oral (para los que logran hablar en mayor o menor grado) o a través de la lengua escrita a la que los sordos por condiciones históricas muy especiales, han tenido serios problemas de acceso.

Autores como Domínguez (2003) han descrito lo que ocurría en Venezuela en las escuelas de sordos en las que desde 1986 cuando se estableció que la LSV sería la lengua oficial de transmisión de conocimiento. En este aspecto la autora expresa:

...en Venezuela; se estableció que la Lengua de Señas Venezolana (LSV) es la lengua oficial de transmisión de conocimiento. A pesar del tiempo que ha transcurrido desde esta oficialización de la LSV muy pocos maestros oyentes tienen dominio de ella, si bien es cierto que muchos maestros hacen un esfuerzo para validar las opiniones de los sordos y las prácticas de exclusión o infravaloración de los sordos, cuando son abiertas y conscientes, se consideran censurables. Es fácil ver cómo los profesionales oyentes que continúan trabajando en las escuelas de sordos se enfrentan a la temible paradoja de asimilar un cambio epistemológico que es contrario a muchos de sus saberes. ...estos cambios han generado traumas y conflictos. Por otra parte, entre los miembros de la comunidad sorda la poca formación académica y la escasa tradición de descripción —o divulgación— de sus prácticas y saberes a más de su debilidad social (en esta concepción resultaba del todo imposible reconocer que las personas sordas tienen una identidad cultural propia: el sordo no era otra cosa que un minusválido, un discapacitado o impedido que dependía de las escuelas de sordos) condicionan que las normas sociales *sordas* arriben muy lentamente a posiciones de prestigio. (Domínguez, 2003: 23)

La situación en educación, veinte años después lejos de haber mejorado, parece haber empeorado considerablemente. Las personas sordas como grupo minoritario hablante de otra lengua, si bien no tienen suficientes oportunidades de ejecutar su sistema lingüístico, en un alto porcentaje, tampoco logran a cabalidad el dominio de su segunda lengua, que es el español en su forma escrita y en este momento de la historia de la comunidad sorda venezolana, resulta sumamente precario. Estamos convencidas de que esta situación no tiene por qué perpetuarse. Las posibilidades de alterar esa realidad dependen de las políticas educativas y de las iniciativas de los grupos mayoritarios hablantes del español.

Por ello se impone como posibilidad el concepto de Comunidad de Aprendizaje. Este término se ha vuelto polisémico y diverso. Se aplica tanto a un modelo de aprendizaje de un grupo a través de la virtualidad en una cohorte que simplemente comparte tiempos para el estudio, como a comunidades rurales o populares residenciadas en determinada localidad con diferentes edades e intereses involucrados en la solución de problemas, o comunidades de educación de adultos como las iniciadas en el Centro de La Verneda Sant Martí en Barcelona España (1979) que pareciera acuñaron el término.

En nuestro Programa de Estudios Abiertos (ProEA de aquí en adelante) la Comunidad de Aprendizaje de Personas Sordas forma necesariamente parte de, y debe articularse con un proyecto de desarrollo integral e integrador. Nos acercamos a la *educación popular* que remite a nociones y realidades diversas: algunas más cerca de la *escuela comunitaria*, a su vez con variantes importantes, para trabajar desde ella otras más cerca de la *comunidad que educa*.

Nuestra Comunidad de Aprendizaje también se asume en el contexto de Torres (1998), como

...una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio (satisfacción de necesidades de aprendizaje de la población y desarrollo de una nueva cultura general sintonizada con los requerimientos de una ciudadanía plena), articulando como lo explica la autora lo que ha tendido a separarse, entre otros: educación y cultura; saber científico y saber común... que se plantea como discriminación positiva pero que puede terminar reforzando el asistencialismo y la exclusión social. (Torres, 1998: 1).

Las personas sordas que comparten una visión silenciosa del mundo y de las cosas se congregan de manera natural para alzar sus manos y comunicar sus pareceres. Así que la *comunidad sorda*, emerge como un proceso natural, no es un hecho administrativo. Para ellas el sonido no existe como existe para nosotros, y por ende tampoco el silencio existe como la ausencia de sonido que percibimos los oyentes. Más bien el silencio es su nicho, su topos natural, avanzar hacia la cultura de los sonidos y entenderla es tan complicado como avanzar a la luz que describe Platón (428 a.C.- 347 a.C.) hacia la salida de la caverna, esa luz del espacio exterior encandila, pero no necesariamente aclara.

Los habitantes de la caverna platónica podemos presentarlos como analogía frente a los sordos que logran egresar de la universidad, quienes empiezan a concebir lo que ven como una realidad superior y regresan para compartir lo que han descubierto con los otros prisioneros, ya que sienten que debe ayudarles a ascender al mundo real. Cuando regresan a la caverna no pueden ver bien, porque se acostumbraron a la luz exterior entonces la comunidad piensa que el viaje los ha dañado y no desean acompañarle fuera. Platón, a través de Sócrates, afirma que los cavernarios harían lo posible por evitar dicha travesía, llegando a matar a quien se atreviera a intentar liberarlos.

En relación con las temáticas de estudio motivos de la actividad de la comunidad hemos sugerido en primera instancia una salida curricular genérica con el perfil de Pedagogía Alternativa en Cultura Sorda. Nuestro sentir compartido es que resulta prioritario que se reconozcan como un grupo humano capaz de producir conocimiento sobre su cultura, que definan sus conceptos, que aclaren sus necesidades, que diseñen sus temáticas de investigación en la dimensión antropológica, sociológica, psicológica y cognitiva, que discutan sus posibilidades de acceso a la lengua escrita, que construyan sus propios formatos de redes sociales, es decir que emerjan constructos teóricos inéditos que los foráneos no podemos ni debemos construir. Esto garantiza la creación lexical, los acuñamientos para conceptos que no existen en señas y que enriquecen la mirada del mundo desde su particular participación en la diversidad cultural. Estos perfiles curriculares no van en menoscabo de otras aspiraciones profesionales como por ejemplo la informática, área en la que los sordos resultan muy eficientemente técnicos y en la que seguramente necesitan profundizar sus destrezas, o la creación artística en la que están sugiriendo nuevas modalidades de desarrollo: musical, teatral, plástico, desde la mirada sorda.

Neurociencia y Lenguas de Señas

La actividad neuronal de acuerdo a hallazgos recientes en personas que utilizan las lenguas de señas (británica, china y norteamericana) demuestra que los núcleos del cerebro en los que se procesa el lenguaje son los mismos tanto en una lengua oral como en una lengua de señas. Eso garantiza un idioma que realiza la capacidad del lenguaje. Tanto el área de Broca como el área de Wernicke, situadas en el hemisferio izquierdo del órgano pensante y fundamentales en los idiomas orales, siguen siendo básicas en la producción y comprensión de las señas.

Sinc (2016) del Centro de la Ciencia del Lenguaje en California (EE UU) explica que *antes se creía que la lengua de signos activaba más el hemisferio derecho que una lengua oral, pero los estudios más recientes muestran grados similares de implicación de ambos hemisferios*, (Sinc, 2016: 1) sin embargo detalla que la activación cerebral no es exactamente la misma. En las lenguas de señas hay más actividad de las zonas visuales y de control de las manos, que tienen que utilizarse para el proceso de 'ver' la lengua de señas, y para el hablarla.

Karen Emmorey (2021) del Laboratorio de Lenguaje y Neurociencia Cognitiva explica que estas diferencias son destacables. Cuando los señantes expresan una relación espacial “se activan zonas que participan en el procesamiento del espacio y en la conciencia corporal, ya que, en lugar de preposiciones, los hablantes emplean sus manos en el espacio para representar la ubicación de objetos”. (Emmorey, 2021: 1)

En la configuración cerebral de la lengua de señas hay dos procesos que no son tan relevantes en un idioma oral: el procesamiento de información facial dinámica (cambios de expresión en la cara) y el procesamiento del movimiento biológico, la observación de cómo se mueve otro cuerpo humano. Se ha comprobado en este aspecto la activación del giro fusiforme del cerebro (occipitotemporal) que juega un papel importante en el reconocimiento de caras y de cuerpos, y la actividad en la parte superior y posterior del lóbulo temporal, también involucradas en estas funciones como en otras lenguas. Se investiga hasta qué punto estas áreas tienen más conectividad o sincronización con la red de procesamiento lingüístico cuando la lengua que se procesa es la de señas.

Todavía no hay claridad en cómo se integran en la lengua de señas la producción del lenguaje y su comprensión. En las lenguas orales, el hablante escucha su propia voz, eso hace que los niños se regulen al hablar y adopten patrones fonológicos convencionales, pero los señantes solo pueden ver sus propias manos cuando hacen señas y lo que logran mirar de sus manos no se corresponde exactamente con lo que miran los demás frente al que seña y menos aún en lo que respecta a la facialidad que el propio señante no puede mirar. Se cree entonces que aprenden con el desarrollo somatosensorial, propioceptivo, es decir, con la ejecución de cómo *se sienten* las señas al producirlas. El desafío es descubrir cómo se combina esa información visuoespacial en el cerebro. (Énfasis propio)

Los aportes de los CODA (Children of Deaf Adlts)

Explorando el desarrollo lingüístico de los CODA (Children of Deaf Adults), niños oyentes cuya lengua materna es la lengua de señas porque sus padres son sordos, nos encontramos con la circunstancia de que estos niños socializan a sus padres en vez de ser socializados por ellos. Si lograron ver la hermosísima película *La familia Belier*, película francesa de 2014 dirigida por Éric Lartigau y escrita por Victoria Bedos, sabrán a qué nos referimos. Paradójicamente esa película ganó el premio César a la mejor actriz revelación, pero no obtuvo el merecido Oscar. Posteriormente se produjo una adaptación estadounidense llamada CODA (2021) que ganó Mejor película en los premios Oscar. (Cosa que la verdad nunca entendí ya que la primera resulta sublime y enriquecedora desde el punto de vista del análisis del tema, mientras que la versión estadounidense no cumple ese objetivo). Pero como no soy crítica de cine, sino lingüista, dejemos a los cineastas con sus problemas, vale la pena ver ambas para entender el complejo e interesantísimo mundo de los CODAs.

Este año pudimos comprobarlo en un Simposio sobre Lenguas de Señas adelantado en la Asociación de Sordos de Caracas en el que participaron 4 mujeres CODA cuyas impresiones acerca de su crianza para mí fueron importantísimas. Desde muy pequeñas les tocaba presentar a los padres ante otras personas y aclararles lo que ocurría alrededor. Algunas lo tomaron como una misión y convirtieron su designio en un motor para su desarrollo de competencias de mediación social. Pero todas reconocen que era una situación muy demandante que requería máxima atención y esfuerzo cognitivo permanente. Es decir vivían sus vidas interpretando permanentemente el mundo para sus padres y simultáneamente interpretando a sus padres para el mundo.

Las investigaciones sobre las experiencias de los CODA destacan que el dilema de la identidad se hace patente en el error de la dicotomía Sordo-Oyente para la persona CODA. Estas identidades construidas socialmente no representan el espectro de las experiencias reales. Ser oyente refleja una condición del cuerpo cuando se sitúa en relación con su significativo opuesto sordo/a es decir, significa no ser sordo/a. Los CODA pertenecen a la comunidad sorda porque la viven mientras traducen las percepciones de sus padres a los oyentes, o sea que tienen una identidad fronteriza oyente/sorda. Algunos estudios revelan muy altas capacidades cognitivas en estas personas porque procesan simultánea o alternativamente dos sistemas lingüísticos: uno oral y uno visuoespacial lo que implica alta actividad y eficiencia de algunas zonas cerebrales. Algunas de esas dinámicas

neuronales responde, como explicamos antes, a las capacidades cerebrales derivadas de la exposición a la lengua de señas. Por lo cual resulta altamente favorecedor para los oyentes interactuar con las Comunidades Sordas a través de la lengua de señas, como igual de beneficioso resulta para los sordos relacionarse con la mancomunidad oyente.

De acuerdo a Stephanie Papin, (2020).

La transmisión de una lengua de herencia signada conlleva adoptar un enfoque sociolingüístico que considera la lengua de signos como patrimonio principal y así establecer un paradigma que empodera a la persona a través de la lengua que encarna la cultura de su familia. La intersección entre la lengua y la identidad es muy significativa en el caso de la lengua de signos y de la identidad Sorda. De la interacción con la comunidad Sorda y la conexión con la cultura Sorda de la persona hija de padres sordos, dependerá su percepción sobre las identidades Oyente y Sorda, así como la representación mental de su propia identidad, lengua y cultura. (Papin, 2020: 6)

En la conclusión de este texto autobiográfico que hace esta misma autora CODA nos presenta una investigación reflexiva sobre una vivencia singular como hija mayor de padres sordos, con el fin de resaltar sus complejidades y enlazarlas con conceptos sociales, culturales y psicológicos y expone:

Repensar la identidad CODA en relación a la identidad Sorda y todas las identidades excluidas de la normalidad es la oportunidad de no reproducir la mirada clínica esencialista que naturaliza la deficiencia. Las identidades son siempre múltiples, dialogan y visibilizan los privilegios, los prejuicios y las relaciones de valoración diferenciada. La identidad Sorda y la identidad CODA se interpelan, se cuestionan la una a la otra y se nutren mutuamente en una experiencia común indisoluble de su lengua y de su historia. Reconocer la lengua de signos como lengua de herencia es la oportunidad de aliar esas identidades complejas y diversas para entender lo común que les atraviesa y así revelar sus potenciales subversivos. Ser CODA no es ser Oyente, no es ser Sordo/a, tampoco es necesariamente ser bilingüe y bicultural, es haber heredado de las secuelas y la resiliencia de una Historia, una cultura y una lengua marcadas por la opresión. Así, la identidad CODA proviene de la identidad Sorda, es el lugar desde el que enunciarse como persona hija de padres sordos. Así, el acceso a la lengua de signos como lengua de herencia es inmanente del empoderamiento de la comunidad Sorda que reivindica el reconocimiento de la lengua de signos como lengua oficial. Adquirir la lengua de signos como lengua de herencia es entonces afirmar su pertenencia al pueblo Sordo como gran minoría etnolingüística. La transmisión de la lengua de signos como lengua de herencia encarna un desafío a la prohibición de la lengua de signos instada por los expertos en audición que siempre han querido hacer de las personas sordas cuerpos enfermos que hay que sanar y reeducar. En ese legado, la sordera ya no es un diagnóstico ni una desgracia, en todo caso es una discapacidad compartida o incluso un orgullo para abrazar. (Op.cit, 2020: 151).

Las personas sordas una comunidad ¿ágrafa?

Bajamos caminando por el sendero que conducía a la caseta del pozo de la casa, atraídos por la fragancia de la madreselva que la cubría. Alguien estaba bombeando agua, y mi instructora me colocó la mano bajo el chorro.

Mientras el fresco líquido se derramaba por mi mano, ella me tomó la otra y deletreó allí la palabra AGUA primero lentamente y después con viveza. Permanecí inmóvil, concentrada la mente en el movimiento de sus dedos.

De repente me asaltó como una vaga conciencia de algo olvidado...la excitación de un pensamiento recobrado y sin saber muy bien cómo, me fue revelado el misterio del lenguaje. Supe entonces que A-G-U-A correspondía al maravilloso frescor que yo sentía resbalar por mi mano.

Aquella palabra viva despertó mi alma, le infundió esperanza, la llenó de luz y de alborozo, ¡la liberó!

Cierto es que todavía quedaban obstáculos por salvar, pero eran obstáculos que andando el tiempo podía vencer sin dificultad.

Helen Keller en Ana de los Milagros. (Anzola 2010: 1)

El texto anterior de Helen Keller no parece una buena evidencia de una persona perteneciente a una comunidad ágrafa, sino el de una escritora consagrada. Helen fue (de acuerdo a sus biografías) una persona sordociega quien quedó en esa condición a los 19 meses. Después de una educación personalizada muy traumática al inicio guiada por Anne Sullivan, se graduó en Radcliffe y se convirtió en activista política. Escribió más de doce libros y múltiples artículos sobre sus experiencias y su filosofía entre ellos *La historia de mi vida* (1903) y *Luz en mi oscuridad* (1927). Helen Keller es una evidencia de lo inexplicable.

En un artículo que publicamos en el 2010 llamado *Lectura y Literatura para Sordos* explicábamos lo complejo del escenario de la enseñanza de la lectura y escritura para las personas sordas ya que cada Sordo tiene posibilidades particulares derivadas de condiciones como: sus restos auditivos, sus potencialidades intelectuales personales, su entorno lingüístico, su ambiente de lectura y su disposición personal. Estas condiciones demuestran la necesidad de hacer propuestas específicas para cada situación sin esperar un progreso idéntico en todos los estudiantes. Sin embargo los especialistas de varios países coinciden en que hay condiciones generales indispensables para que un niño o niña sorda se transforme en lector o lectora:

- la adquisición de la lengua de señas como primera lengua,
- una cultura de lectura y escritura familiar alrededor de los niños y niñas,
- la necesidad de adoptar un enfoque discursivo rico, coherente y permanente.

Las tres son condiciones supremamente difíciles de lograr en nuestros niños y niñas sordas. Sus padres puede que se nieguen a aprender una lengua extraña a su lengua materna, y definitivamente les es difícil aceptar el hecho de tener en casa un hijo o hija extranjera, o simplemente pueden tener pocas destrezas para aprender a señar y mostrar un ritmo demasiado lento para las demandas de sus hijos.

En relación a la cultura de lectura en Venezuela la última encuesta realizada por el Cenal sobre el comportamiento lector y el acceso a los libros en 2012, concluyó que 50,2 por ciento de los venezolanos conforman la población lectora. Datos de la Universidad Católica Andrés Bello revelan que 500.000 niños y niñas quedaron fuera del sistema escolar durante 2021 debido, principalmente a la pandemia, y que el 43% de los niños o niñas de 9 años tiene buena capacidad de lectura oral (UCAB, 2021. Consultado en octubre 2024 en <https://www.redhna.org/noticias/problemas-de-lectura-en-los-estudiantes-venezolanos-preocupan-a-representantes-y-docentes>).

De tal manera que el problema de promover el hábito de la lectura no es un objetivo único para la comunidad sorda. Por otra parte la promoción del entorno lingüístico coherente y permanente se ve menoscabado por las pocas horas de intercambio lingüístico con los pares. Se limita al tiempo de escuela, si es que los niños o niñas van a la escuela de sordos y a las escasas actividades sociales que se ofrecen en la comunidad sorda para niños y niñas.

La Escritura de Signos Sutton (Sign Writing)

La escritura de signos Sutton, se refiere a un sistema de escritura de lengua de señas. Fue desarrollada en 1974 por Valerie Sutton, una bailarina que había creado este sistema de notación para ladanza .

El SignWriting como sistema puede representar adecuadamente las expresiones faciales y los cambios en la postura en el discurso de señas. Es el único sistema de uso regular, utilizado por para publicar en lenguaje de señas americano, y se ha utilizado para subtítular vídeos de YouTube. En Brasil, durante la reunión anual de FENEIS (Asociación Nacional de Sordos) en el 2001, la Asociación votó por aceptar SignWriting como el método preferido para la transcripción de Lingua Brasileira de Sinais (Libras) en forma escrita.

Algunas características del SignWriting son:

- El número de símbolos es extenso y proporciona múltiples formas de escribir un solo signo. Sus pequeñas unidades son denominadas glifos.
- Hay más de cien glifos para formas de mano, pero todos los utilizados en American Sign Language se basan en cinco elementos básicos nada más.
- Hay signos que representan movimientos faciales que son usados en diversos lenguajes de signos, incluyendo ojos, pestañas, movimientos de nariz, mejillas, movimientos bucales y cambios en la respiración.
- La dirección del movimiento de la cabeza y de la mirada puede ser mostrada.

Algunas de las ventajas de SignWriting, comparadas a otros sistemas de escritura para lenguas de señas son:

- Su iconicidad lo hace fácil de aprender para leer
- Sus mecanismos para representar expresión facial y otro no-manuales...
- Ha sido adaptado para lenguas de señas diferentes.

Actualmente el SignWriter trabaja con unas diecisiete lenguas señadas y diez lenguas orales. Su diseño especial simplifica la tarea de aprender los símbolos de la Escritura de Señas. Su diccionario en construcción ha digitalizado las señas más conocidas. Los usuarios experimentados obtienen los beneficios de un verdadero procesador de palabras. Pueden componer y editar un texto en la Escritura de Señas en su propia pantalla del computador. Los desarrolladores de Diccionarios de Señas usan el programa para sus publicaciones.

El programa SignWriter es publicado por el Deaf Action Committee For Sign Writing (DAC), un grupo de señantes nativos Sordos, lingüistas de lenguas de señas, y desarrolladores de programas informáticos dedicados al desarrollo y promoción de la Escritura de Señas. Solo es usado por personas que ya conocen la lengua de señas. Actualmente soporta diecisiete lenguas de señas y diez lenguas orales: Danés, Holandés, Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Noruego, Portugués, Español, y Sueco.

En Venezuela al menos que yo conozca no hay ninguna entidad de atención a las personas sordas que haya intentado trabajar con este sistema. Sin embargo en Colombia si ha habido experiencias significativas con el método.

La logogenia

La logogenia como método de atención a las personas sordas, fue creada **en México** por la Dra. Radelli de origen italiano, quien estudió lingüística en el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México. Allí se encuentra con el problema de que en los niños sordos la comprensión lectora es muy baja. Preocupada por el tema con estos niños creó un método y luego lo aplicó en Italia, lo define como: un **método** cuyo objetivo es la adquisición del español en niños y adolescentes sordos que los lleva a adquirir la capacidad de comprender lo que leen y escriben tal como lo haría un coetáneo oyente.

Entiende como nosotros que el mayor problema de la educación de los niños y niñas sordas no es el no poder escuchar, sino el que no desarrolla suficientemente el lenguaje. Se basa en el dominio sintáctico de lograr diferenciar los *pares mínimos* en el lenguaje, en la convicción chomskyana de que **cada niño tiene un pequeño científico en su interior y que va creando sus propias hipótesis sobre el lenguaje**. Las **terapias son individuales** no grupales. No se puede atender a un grupo para hacer estos descubrimientos de sutilezas en el lenguaje. Es una metodología poco difundida entre los especialistas del área, a saber hay experiencias en México, Argentina e Italia. En Venezuela Yuliana Carreño y Javier Ramírez, investigadores sordos, lo estuvieron aplicando en el año 2022 en nuestra unidad de investigación con un niño venezolano con muy buenos resultados.

La teoría de la gramática Chomskyana supone que todo ser humano tiene potencialmente la capacidad de adquirir cualquier lengua, considerando al lenguaje como un órgano biológico, innato, involuntario y autónomo. Es pertinente entonces, considerarlos aportes de las neurociencias, disciplinas relativamente jóvenes, que estudian la organización del lenguaje en el cerebro y que determinan que el procesamiento cognitivo no

se realiza en centros específicos sino a través de redes neuronales que se extienden por amplias zonas del cerebro. Según Patricia Salas, *conviene considerar qué aspectos del lenguaje son los innatos y cuales los que se aprenden* (Salas 2015: 28).

Bien sabemos que el lenguaje desde la perspectiva biológica, es la capacidad humana para adquirir y desarrollar un sistema de comunicación y pensamiento de manera innata y se adquiere por la exposición verbal con una lengua determinada. En cuanto a la perspectiva social, podemos decir que, el lenguaje se inscribe en la piel de la cultura.

Todos los autores que investigan la adquisición de las lenguas de señas (desde las líneas más antropológicas a las más médicas), diferencian a los niños sordos hijos de padres sordos de los niños sordos hijos de padres oyentes, ya que en esta diferencia se encuentra presente la relevancia del aspecto cultural que acabamos de mencionar. En narrativa, lenguaje y discapacidad auditiva se plantean los estudios sobre el lenguaje desde una mirada innatista y otra social.

Sandra Ferrero explica su basamento epistémico:

El problema lingüístico del sordo inserto en una comunidad lingüística que habla español como lengua natural, es la de partir de una distinción conceptual entre dos nociones centrales: *saber un español natural, que en el caso de las personas con deficiencia auditiva es adquirido mediante diferentes técnicas, métodos o recursos tecnológicos y saber español cultural transmitido en el uso del idioma.* (Salas, 2010: 13).

Y más adelante explica :

Quien nace sin audición, o la pierde en los primeros años de vida, presenta serios inconvenientes para realizar un proceso de desarrollo lingüístico que resulta natural para los oyentes. El problema lingüístico del sordo es que al no oír, no recibe estímulo necesario para activar la competencia lingüística, aunque desarrolle las habilidades comunicativas. En las personas sordas prelocutivas se encuentra afectada (por la ausencia del sonido) el sistema periférico perceptivo-articulatorio. Cuando estas personas hablan, no lo hacen naturalmente, sino que necesitan de un entrenamiento particular que les permite sustituir el Input auditivo por otros sistemas periféricos tales como la lectura labial o la grafía. (Salas 2015: 36, consultado en septiembre 2024 en <https://sadop.net/2016/09/12/que-es-la-logogenia/>).

El sistema lingüístico total como lo conocemos los lingüistas con su carácter doblemente articulado: fonemas que se organizan en palabras, palabras que se organizan en frases, es único y exclusivo de la especie humana, pero en el procesamiento lingüístico de las personas sordas, intervienen dos cuestiones: “Las dificultades que genera la sordera en la adquisición del lenguaje como facultad biológica y las que se producen en el proceso de utilización” (Op. Cit.). Para la autora, la dificultad biológica remite a la sintaxis, mientras que las dificultades que se producen en el proceso de utilización del lenguaje, están determinadas por la interface entre sintaxis, semántica, gramática y léxico entre otros factores no lingüísticos que participan en las situaciones comunicativas. En los sordos poslocutivos, “lo que se afecta ya no es la facultad lingüística, sino la actuación y todos los procesos vinculados con la interacción entre el organismo y el entorno” (Op. Cit).

En este contexto surge la propuesta de la logogenia como método para desarrollar la competencia lingüística a través del código escrito. A pesar de no ser un método de comprensión lectora ni de alfabetización, hace que estos procesos se desarrollen con éxito. Tiene como base teórica la Gramática Generativa chomskiana y considera que la capacidad humana para adquirir y desarrollar el lenguaje tiene naturaleza biológica, innata y se adquiere por el simple contacto verbal en una lengua determinada tal como lo expresa Chomsky en su obra primigenia Gramática Generativa Transformacional y modificada en *Aspects of the theory of syntax*, publicado en 1965 por MIT Press.

El método propone intervenir artificialmente en el proceso natural del lenguaje, sin enseñar la lengua se estimula, a través de la escritura, la interacción lingüística para que esa facultad, que está latente en el individuo

sordo, comience desarrollarse a partir de un input visual. Se trabaja el código escrito por considerarse que el sonido es independiente del lenguaje.

La logogenia pretende hacer visible, mediante la escritura, la oposición de los diferentes aspectos gramaticales. La interacción es solo de manera escrita ya que no se usa otro código que no es oral, ni gestual ni lengua de señas. Mediante las terapias, el instrumento de trabajo de los logogenistas son los llamados *pares mínimos*. Estos se utilizan espontáneamente en la estimulación del lenguaje escrito y consisten en dos secuencias oracionales diferentes entre sí, solo por un elemento. (Salas 2015:60).

El objetivo de la logogenia, es el de lograr competencia lingüística en sordos, que a pesar de estar escolarizados y educados en español, muchos de ellos solo tienen competencia comunicativa pero no competencia lingüística (Radelli,2001).

De acuerdo a las autoras se basa en la capacidad de los humanos de analizar y diferenciar pares mínimos, que repetimos, en lingüística se refiere a la diferenciación que logran los hablantes de dos palabras o de frases que se distinguen en un solo rasgo, como por ejemplo un sonido. Se utilizan principalmente en fonología y son una técnica para contrastar un fonema de otro de similar punto o modo de articulación.

Un ejemplo de pares mínimos en español es *bata* y *pata* o *mate* y *bate*, son lexemas que tienen un sonido similar y un solo fonema distinto, ambas palabras significan cosas diferentes. El niño sordo al ejercitar sus destrezas para hacer este tipo de diferenciaciones va asimilando las arbitrariedades del código escrito y se acerca a su asimilación sintáctica y al logro de la estructura gramatical descifrando el contexto significante.

Las historias sordas

En lo personal soy tozudamente optimista respecto a generar espacios incluyentes de la lengua escrita en la comunidad sorda. Creo que el hábito de lectura compartido puede dar la oportunidad para los descubrimientos necesarios por parte de las mentes de las personas sordas sobre la gramática porque conocemos de primera mano algunos sordos y sordas lectoras y escritoras. La experiencia en la Universidad de Los Andes nos permitió demostrar algunas situaciones pedagógicas positivas conformando pequeños grupos de trabajo en reuniones de estudiantes para leer un mismo texto, comúnmente historias de personas sordas que resultan altamente motivadoras. En ellas era menester hacer comentarios sobre la escritura de textos escritos en lengua de señas, para que lograran la apreciación de detalles en la escritura de los textos e insistir en la importancia de tener una norma en la escritura, como existen normas en la lengua de señas, por lo que hay que hacer un esfuerzo paramejorar la capacidad de componer textos.

La razón de proponer la escritura de historias, lejos de apreciarla como una metodología fría y calculada para la promoción lectora, la entiendo como la mejor inspiración para introducirnos en el diálogo y la reflexión humana; ya que la vida real es un emporio de inspiración inevitable para cualquier escritor, sino volteemos hacia nuestros *Cien años de Soledad* majestuosa o a *Confieso que he vivido*, novelas en que la historia de la familia, los conflictos políticos, el carisma de la sociedad, y todas las vicisitudes que ocurren, se organizan a partir de la vida cotidiana y nada resulta más fascinante para un lector o lectora. Pero si el argumento no tuviera suficiente fuerza, podemos esgrimir uno que sorprende al común de los investigadores.

Matthew Glasser un médico investigador de la Universidad de Washington lideró una investigación multimillonaria denominada ProyectoConectoma Humano (2009) que implicó a universidades de Washington, Minnessota, Harvard, California y al Hospital General de Massachusetts y que descubrieron al menos 180 áreas cerebrales en cada hemisferio cerebral, que brindan información muy especializada sobre sus funciones. En este contexto describen una zona denominada 55b que se ilumina particularmente cuando la persona escucha una historia. No cuando escucha cualquier discurso ni ante una información técnica, plana. Ante una historia, con carácter narrativo de relato, de acontecimientos sucesivos, de hechos relevantes vividos por personajes en paisajes profusamente descritos.

En esos textos de las personas sordas es muy importante reseñar cómo algunos de los componentes gramaticales del español no están presentes en la lengua de señas, esto sirve como motivo para presentar, argumentar y ejercitar conceptos de sintaxis y modelar el léxico literario para que puedan comprender la importancia de los aspectos formales de la escritura como concordancia, coherencia y cohesión de las historias.

La mente de los niños y niñas evoluciona con historias y es moldeada por ellas. Una buena narración puede motivar a las personas a hacer cosas increíbles, las historias de vida de las personas sordas tienen componentes esenciales de una dimensión paralela que nos otorga una perspectiva imposible de conocer sino a través de sus relatos.

Hablan las manos

- Eglys

Eglys se incluye como una de las niñas sordas de la guardería de bebés sordos que mencioné al principio. Logró graduarse de Licenciada en Educación en la Comunidad de Aprendizaje de Sordos y de Magister Scientiae en Pedagogía Crítica y nos cuenta:

...sufríde soledad porque no había entorno lingüístico con la comunidad Sorda y los niños oyentes se aislaron de nosotros, de mi hermano Sordo y de mí. Tiempo después había algunos niños Sordos que estudiaban en la misma escuela en diferentes grados y secciones, me comunicaba en lengua de señas con ellos a escondidas porque en la misma institución me prohibían comunicar en LSV, nunca nos dejamos de comunicar con mi hermano que es Sordo, me comunicaba a escondidas, ya había un entorno lingüístico muy escondido que nos permitía comprender y comunicarnos en LSV, también invitaba en los cumpleaños a algunos amiguitos Sordos, mi madre también me prohibió comunicarme en LSV, ella me reforzaba mucho con las tareas quería que comprendieras la lectura, la comunicación con el mundo de los oyentes. Somos como los peces en un mundo de los oyentes, nunca se van a romper las barreras.

- Javier

Hermano de Eglys también de la Guardería de bebés sordos. Estudió Ingeniería de Sistemas y es Doctor en Pedagogía Crítica, líder de la comunidad sorda venezolana y mi compañero de investigación desde hace años, expresa:

...increíblemente empiezo a descubrir mi lengua e identidad, me fascinaba la comodidad tan grande para ejercer libremente cualquier conversación. Aunque el modelo en que impartía la educación ésta escuela era completamente contrario a lo que se esperaba, me vi obligado a cambiar de escuela hacia un mundo desconocido contrario a mi identidad donde las voces estaban en el aire, y mis ojos se veían forzados a entender qué era lo que estaba pasando. Solamente con los movimientos y gestos podía descifrar la situación.

A raíz de la separación y mi divorcio total de la comunidad sorda, la lengua señas siempre permaneció en mí por el contacto permanente con mi hermana, siempre escondidos. En esos momentos surgieron nuevas señas, en este caso “caseras”. Teníamos una lengua con la que podíamos comunicarnos entre nosotros, y pasados los años me formé también con un amplio conocimiento del español y empecé a equilibrar ambos mundos logrando un entendimiento de diferentes culturas, gracias a esto pude lograr muchas cosas y gracias al apoyo permanente de mi gran maestra de sordos: mi madre.

Nuevamente vuelvo a tener contacto con la comunidad sorda y esta vez más unido a ellos, surge el concepto de Cultura Sorda, que me trajo mucha curiosidad por entender su significado. Un día se me acercó la verdadera *mamaupa* de la comunidad sorda, Presidenta de la Asociación de Sordos de Caracas, quien me explica lo que es cultura sorda y la importancia de la lengua de señas.

Pero la ignorancia y el desconocimiento se apoderaron de mí y me negué a aceptar esa condición pues consideraba que el español estaba primero que la lengua de señas. Al pasar el tiempo y estar cerca de los Sordos, empiezo a entender y asumir mis errores, la Lengua

Señas es un idioma puro y nato en la comunidad Sorda, es imposible quitárnoslo pues es con ella que nosotros crecemos y progresamos como individuos capaces para asumir cualquier reto en la sociedad.

Ahora si estimados lectores, entenderán, como lo he mencionado anteriormente, que mi investigación se basa en demostrar que, en la comunidad Sorda, la Lengua de Señas sigue siendo un tesoro escondido, rico y puro.

- Pablo

Maestro de música de una Escuela de Niños Sordos. Es *Magister Scientiae* en Música de la Universidad Central de Venezuela declara en su tesis de maestría:

El primer problema con el que se topa el investigador venezolano que desea aproximarse a la cultura musical del Sordo, es encontrarse con situaciones donde siempre subyace la visión *paternalista* surgida del *bien dotado oyente*, impuesta al *sub dotado Sordo*. Esto se evidencia por ejemplo en las corales de manos blancas, las cuales, entre 1994 y 2015 se conformaron en todo el territorio venezolano, y han sido reconocidas y galardonadas en todo el mundo por las más insignes personalidades del orbe musical. En estos eventos, sin embargo, sólo se utilizan los gestos estructurados por la mente del oyente, con la “ingenua” creencia de que eso constituye una experiencia musical para el Sordo. Lamentablemente no es así: eso es solo (metafórica y literalmente hablando) *teatro musical* para oyentes (no para Sordos).

- Belén

Odontóloga venezolana. Siempre estudió con oyentes. Escribió uno de los libros más completos sobre la comunidad sorda venezolana titulado *Los sordos, su cultura y su lenguaje* en el 2006 nos cuenta:

Por el año de 1958 apenas a los tres años de fundada la Escuela Taller de Sordos (hoy Juan Pablo Bonet, de Fe y Alegría) el profesor de Educación Física, que era músico, propuso a las Religiosas Franciscanas de la Inmaculada, rectoras de la Institución, la creación de una Banda de Música compuesta exclusivamente por niños y niñas sordas.

En menos de 1 año de se estrenó la banda formada por niños y niñas entre los 8 y 12 años, esta banda adquirió una gran notoriedad y era objeto de gran admiración, pues la gente no se explicaba cómo era posible que niños que no oían pudiesen tocar música.

- Mercedes

Mujer sorda entrevistada por Morelbis investigadora de la Comunidad de Aprendizaje dice en su entrevista:

...pasados varios meses mi familia comprobó que yo no les hacía caso, no contestaba a sus llamadas y estaba dejando de hablar. En aquel momento vivíamos en un pueblo de Segovia y comenzó “un largo viaje” a Madrid a médicos y otorrinolaringólogos en que me diagnosticaron **hipoacusia bilateral profunda**, con pérdida del habla (tengo un 95% de pérdida auditiva). Después de varias consultas pudieron ponerme mi primer audífono antes de cumplir los seis años. Al mismo tiempo y por orden del especialista mis padres trabajaron mucho conmigo como logopedas para volver a aprender a hablar.

Cuando me tocó el turno de ir a la escuela, los profesores del colegio del pueblo pensaron que lo mejor para mí era que se me matriculara en un colegio para niños sordos. Los directores del colegio de niños sordos (omito su nombre por privacidad) solicitaron un informe a mi otorrino para conocer mi historia y una solicitud firmada por dicho médico para mi ingreso. El otorrino se enfadó bastante con todos los profesores y **NO** autorizó mi escolarización en el colegio de sordos, alegando que yo **NO** era sorda total y necesitaba escolarizarme en un colegio público para conocer los sonidos, el vocabulario e interactuar con los compañeros oyentes. **Era enemigo de formar guetos y mezclar a los niños sordos totales con los que podían oír con audífonos.** A nadie se le escapa que lo pasé bastante mal en el colegio durante los primeros años.

Con el tiempo me di cuenta de las diferencias que decía el médico y el porqué de su defensa a una escolarización y apoyo a los niños sordos en su aprendizaje en el vocabulario hablado, conocimiento de los sonidos, y no sólo en lengua de signos. Respetando

todos los puntos de vista, dicha experiencia no es compartida por todas las personas sordas e incluso por experiencia propia las organizaciones de sordos también discrepan en ese punto.

En el plano laboral he trabajado en varias empresas. Si es cierto que en algunas me rechazaban por mi sordera, hasta que encontré una empresa que era un centro especial de empleo y en ella llevo trabajando muchos años. Nunca me había relacionado con personas sordas ni conocía la lengua de signos hasta que entré en esta empresa. Ahora mi día a día es absolutamente normal salvo los inconvenientes de no oír en el momento, ayuda para entender el diálogo cuando hay mucha gente en el mismo lugar etc. La televisión la veo con los subtítulos, me gusta mucho la música, darme largos paseos (que ahora hago poco). En fin, lo mismo que a todo el mundo.

- Aymara

Estudiante de la Comunidad de Aprendizaje de Caracas, tallerista de cursos de LSV en la Asociación de Sordos de Caracas quien se mudó a Canadá y está integrada en la comunidad sorda canadiense explica en su trabajo de grado:

Soy culturalmente Sorda bilingüe, usuaria de la lengua de señas venezolana y de español escrito de Venezuela. A lo largo de mi vida, crecí comunicándome y socializando con la comunidad Sorda, tanto en el área educativa, como en área deportiva. De igual manera, me comunicaba con mi familia y amigos cercanos en el español de Venezuela a través de la lectura labial. Sin embargo, fue muy difícil para mí, me sentía constantemente frustrada; siempre me enfocaba con muchas limitaciones para entender todo lo que el mundo oyente me quería decir en una lengua que no oigo. Es por ello, que comencé a trabajar constantemente en numerosas Campañas de Sensibilización y Concientización sobre la Cultura Sorda, con el propósito de promover la integración de la comunidad Sorda dentro de la cultura oyente, a fin de identificar las barreras de comunicación y buscar formas de superarlas. Al finalizar cada campaña, me di cuenta de que la mayoría de los oyentes no conocían realmente lo que es la Cultura Sorda. De más está decir que, en el mundo Sordo me siento en casa y me identifico plenamente con su cultura. Además, soy activista en la lucha por la igualdad y el respeto hacia las personas Sordas, la no discriminación y por el derecho al uso de las lenguas de señas, en la educación. Mis primeras clases de inglés, fueron en el Instituto Técnico Científico, en la ciudad de Barquisimeto del estado Lara en donde me gradué de Bachiller en Ciencias experimenté una gran frustración debido a que ese Instituto imparte clases diseñadas para un alumnado oyente. Aprendí inglés básico oral sin oír por supuesto, a través de la lectura labial y escrito. Las clases eran de dos horas semanales, lo cual consideré insuficiente para comprender todo el extenso contenido del cuaderno de ejercicios que me exigían cumplir para poder graduarme. Una vez graduada me inscribí en Instituto Universitario de Nuevas Profesiones en la ciudad de Caracas, allí me enfrenté a clases más avanzadas, lo que me causó gran estrés, agobio, angustia y frustración al no poder comprender el vocabulario relacionado con los programas informáticos. En aquella época, no había intérpretes de lengua de señas en las universidades, ni existían las tecnologías que hoy en día ayudan a las personas Sordas en su proceso de aprendizaje.

A lo largo de mi experiencia educativa, he podido constatar que ésta no es sólo mi experiencia, sino la de todos los Sordos usuarios de las lenguas de señas que ingresan en un sistema educativo diseñado para personas oyentes. Hoy día la situación no ha cambiado mucho, aun cuando existe herramientas tecnológicas que ayudan considerablemente en el proceso de aprendizaje, como persona Sorda considero que esto no es suficiente.

No obstante, tuve el privilegio de estudiar en el Programa de Estudios Abiertos en la Comunidad de Aprendizaje de Caracas, Venezuela, de la mano de mi tutora Yuliana Carreño, quien fue mi alumna del Curso de Lengua de Señas Venezolana de la Asociación de Sordos de Caracas.

- María José

Es una mujer sorda entrevistada por una tesista de la Comunidad de Aprendizaje de Sordos de Caracas que hizo su tesis de licenciatura sobre los Derechos de las Mujeres Sordas dice en su testimonio:

En las consultas médicas tengo dificultades porque por lo menos en el centro de salud del Ensanche que es dónde más me toca ir a mí y a mi bebé, no hay pantalla para el llamamiento de pacientes, salen los médicos a llamar o llaman desde dentro. Yo si no puede venir mi hermana conmigo, tengo que preguntar a otros usuarios de la sala de espera porque no consigo saber si ha dicho o no mi nombre en muchos casos.

Últimamente opto porque en muchas ocasiones, voy a consultas de Clínica privada, dónde si tienen pantallas, para llamar a consulta, las salas de espera no están tan masificadas y están más distantes de las consultas de forma que puede comprender mejor lo que me dicen dentro. Me mandan informe de cada consulta y me dan las pautas necesarias de los tratamientos por escrito. Si tengo dudas puedo comunicarme con los profesionales a través de correo electrónico. Me gustaría que los servicios públicos fuesen capaces de ofrecer una atención más personalizada a la gente con todo tipo de discapacidades, creo que tenemos el mismo derecho que los demás a recibir una atención adaptada a nuestra situación.

- **Nguyen Thi Ngoc Anh**

Maestra sorda vietnamita expresa:

En la escuela podía escribir palabras sencillas en vietnamita, pero no construir una frase con sentido, expresarme o transmitir mis pensamientos completos, y esto me deprimía mucho. Me preguntaba por qué mis padres y otras personas de mi entorno podían mantener largas conversaciones y, sin embargo, les costaba entenderme, lo que para mí era una gran decepción.

- **Morelbis**

Egresada de la Comunidad de Aprendizaje en Cultura Sorda quien hizo su tesis sobre los Derechos de la Mujer Sorda declara:

Las mujeres Sordas, nos enfrentamos a una doble discriminación por ser mujer y discapacitada y a múltiples barreras que obstaculizan el logro de derechos estimados como fundamentales o vitales que, de alguna manera, entre el movimiento de mujeres que olvidan y en la mayoría de los casos desconocen los derechos de las personas sordas de participación e igualdad en los diferentes ámbitos de la sociedad, es fundamental para que las mujeres sordas puedan empoderarse, se necesite que ellas aumenten su autoestima, el autoconocimiento y la capacidad para verse y vivenciarse como un elemento más de un conjunto de sistemas.

El colectivo de personas sordas cuenta con algunas limitaciones como las barreras de comunicación, las cuales se resolverían garantizando que las mujeres sordas puedan acceder a la información, formación y empleo, es decir, incorporando recursos necesarios comunicativos a través de la lengua de signos y el subtítulo. También se encuentran con limitaciones psicológicas ya que, en la actualidad, se considera que las personas sordas no tienen las mismas facultades que el resto de la ciudadanía a la hora de estudiar, trabajar, formar una familia o desenvolverse con normalidad, pero el hecho de que una mujer sea sorda no quiere decir que sea menos capaz que las demás personas, y por ello no hay justificación para que no puedan percibir un salario justo y un trato equitativo sin discriminación.

Las mujeres Sordas contamos con leyes que nos respaldan tanto por ser mujeres como por ser personas sordas, el verdadero obstáculo lo encontramos en la falta de compromiso por parte de las administraciones, de la empresa privada, y de la propia sociedad con nuestros derechos. De nada sirven las leyes si éstas no se implementan, o lo hacen a medias, es esto precisamente lo que nos lleva a luchar unidas y organizadas, por el reconocimiento de nuestras capacidades y contra las desigualdades por motivos de género, las violencias machistas, y el rechazo a quienes son diferentes.

La lucha de nuestra gesta es:

- Por una educación que no nos limite ni como mujeres ni como personas sordas, por el derecho a elegir una educación donde la lengua de signos sea también lengua vehicular y el acceso a una formación plenamente inclusiva.
- Por un empleo digno, sin encasillamientos, sin barreras para acceder a un puesto de trabajo o a su desempeño. Por un salario justo y un trato equitativo, sin discriminación al ser mujer y sorda.

- Por el derecho a una vida reproductiva sin tabúes.
- Por la accesibilidad a los servicios de salud y su adaptación a las características y necesidades de las mujeres sordas.
- Por unos servicios de información y atención ante la violencia de género accesibles y adaptados a las necesidades de las mujeres sordas.
- Por un servicio de tele asistencia y acompañamiento específicamente diseñado para atender a personas mayores sordas; y para que éstas, sean mujeres u hombres, puedan disponer de centros de día, centros residenciales, servicios de atención y espacios de ocio inclusivos.
- Por la gratuidad, universalización y calidad de los servicios de interpretación a la lengua de signos en los diversos ámbitos de la vida. Que sea una política común en el conjunto del Estado, que no dependa del lugar de residencia.
- Por unos medios de comunicación no sexistas e inclusivos con lengua de signos y subtulado. (Benavides, M. 2020. Pp.47-49).

- Clerc

Laurent Clerc nació en un pueblo en el extremo noreste de Lyon, ciudad donde su padre era alcalde. Cuando tenía un año, Clerc sufrió una quemadura grave y obtuvo una cicatriz permanente en el lado derecho de la mejilla. La familia creía que su sordera e incapacidad para oler fueron causadas por este accidente, pero él no estaba seguro y pensaba que podría haber nacido sordo.

Asistió y finalmente se convirtió en profesor del el Institut National de Jeunes Sourds de Paris. Recibió clases del abad Sicard, conocido autor de artículos sobre los sordos y de Jean Massieu, un sordo. En 1815 viajó con ambos a Inglaterra y conoció a Thomas Gallaudet quien fue invitado a visitar la escuela en París.

Después de unos meses con Clerc, Gaulladet lo invitó a acompañarlo a los Estados Unidos. Durante el viaje a Gallaudet aprendió el lenguaje de señas de Clerc. Después de llegar a Estados Unidos, trabajaron juntos para establecer la primera escuela permanente para sordos en Hartford, Connecticut, que ahora se conoce como la Escuela Estadounidense para Sordos.

Se convirtió en una de las figuras más reconocidas en la historia de los sordos de los Estados Unidos en la formación de la educación de los sordos. Adquirió un excelente dominio de los idiomas hablados a una edad mucho más allá de los años principales para la adquisición del lenguaje, lo cual demostraba su alto intelecto. Fue defensor pionero de la lengua de señas y denuncia:

Yo estoy obligado, por las presentes amenazas a la dignidad y el bienestar de mi pueblo, a contar nuestra historia, la que yo he vivido casi desde sus comienzos: cómo nos reunimos en Francia y luego en otros países europeos y luego en Estados Unidos. De qué modo nuestra lengua se esparció por Francia y cruzó el Atlántico; la enorme lucha por crear escuelas para nosotros (...) Esta historia no ha sido nunca contada. Yo lo haré, y las fuerzas de la oscuridad serán reveladas por lo que ellas son. No pretendo contar todos los hechos. ¿Qué interés tendría semejante inventario, incluso si todos los hechos pudieran así ser revelados? Yo contaré más bien la verdadera historia, tal como ella fue, pues yo vi con mis propios ojos muchas de esas cosas. (Lane 1989: 4).

Estos testimonios de miembros de la comunidad sorda expresan con más propiedad lo que hemos intentado explicar desde nuestra ajenezidad, desde nuestra incapacidad de escuchar con los ojos.

La sordera es una condición para toda la vida. Una operación de implante coclear puede convertir a una persona sorda en una no sorda porque escuchará sonidos electroacústicos que la acercaran a la realidad circundante, seguramente logrará hablar, probablemente bastante bien, pero nada de eso la convierte en una oyente. A la sordera no se renuncia por la propia voluntad al igual que no se renuncia a la genética.

Las comunidades de aprendizaje de personas sordas propician elementos garantes de buenas prácticas para el aprendizaje dentro de la cultura puesto que conciben el intercambio de ideas en un entorno lingüístico específico derivado de la necesidad del uso irrestricto de una lengua diferente a cualquier lengua oral, una lengua

visuoespacial con realización manual y corporal, con sintaxis aglutinante y con un manejo de la particular del espacio.

En su seno se desarrolla una pedagogía destinada a entender la construcción del conocimiento sin sonidos o con una sonoridad atenuada y/o distorsionada, condición que elicitó sensopercepciones propias de las personas sordas. En este espacio se aplica la concepción de una psicología de comprensión de un ser humano que se desarrolla desde el silencio. Pero más importante aún es que es allí donde se propicia un desarrollo social de pares para generar identidad y autoconcepto dentro de circunstancias compartidas, mientras modelan una concepción antropológica de comprensión y aceptación cultural para promover la verdadera integración de las personas Sordas. Este es el verdadero sentido de equidad que les da posibilidades a las personas Sordas de desarrollo humano similares a las de cualquier estudiante de educación universitaria.

En esta era en que se habla del respeto por la diversidad, de la consideración por las diferencias, del reconocimiento a las múltiples culturas y en que los estados deciden el amparo a las minorías, el rasgo que puede identificar esa condición gregaria que determina el ser Sordo ante la mayoría oyente, el que se puede identificar claramente al mirarlos reunidos y que les da una identidad es la lengua de señas y crece y fructifica entre las personas Sordas como integrantes de una comunidad de aprendizaje.

La lengua de señas es el corazón del intelecto de las personas Sordas y surge desde la más íntima conciencia de su ser. Para la comunidad mayoritaria de los oyentes representa la posibilidad de darle una dimensión esencial al mundo y a la humanidad.©

Myriam Anzola. Doctora en Educación. Postdoctorado en Sistemología Interpretativa (Fac.Ingeniería ULA). MSc en Lingüística (ULA). MSc en Informática Educativa y Tecnología (Hartford University) Licenciada en Literaturas Hispanoamericana y Venezolana (ULA). TSU en Terapia del Lenguaje (IVAL). Profesora Titular Jubilada ULA. Directora de la Escuela de Educación (ULA 2002-2006). Fue: Rectora Fundadora de la UPTM “Kléber Ramírez”, Presidenta del Museo de CyT. (1999-2002), Subdirectora FUNDACITE. Subdirectora de Educación Cultura y Deporte Gobernación – Mérida, Jefa de Postgrado UNEFA (2009). Miembra de la Junta Directiva de CENDITEL y del MUCYT en Mérida. Actualmente es Directora de Estudios y Experiencias Acreditables en la UNESR.

Referencias bibliográficas

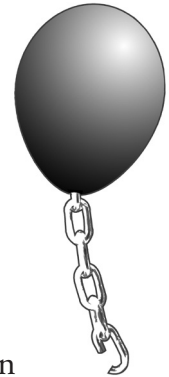
- Anzola, Myriam (2010). “Lectura y literatura para Sordos” en *Legenda*. Mérida. No.2. Postgrado de Lectura. Facultad de Humanidades y Educación. Consultado el 12 de octubre 2024 en https://www.academia.edu/55865790/Lectura_y_literatura_para_Sordos
- Anzola, Myriam (2011). *Palabras Calladas*. Caracas: OPSU.
- Anzola, Myriam. Rivas, Pedro, León, Aníbal. (2006), “Educación superior para sordos”. Mérida. Universidad de los Andes. *Educere*, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, págs. 357-360 .
- Arado, Belén. (2006). *El sordo, su cultura y su lenguaje*. Caracas: CEPROSORD
- Benavides, Morelbis. 2022. “La mujer sorda venezolana y su integración a dos mundos: rescatando valores y necesidades fundamentales para la vida”. Tesis de Maestría. UNESR Caracas.
- CENAL (2011). *Estudios del comportamiento lector, acceso al libro y la lectura en Venezuela*. Caracas: Cenal.
- CEPAL (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina: la acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.
- Racionero, Olga, Serradell, Sandra. (2005). “Antecedentes de las comunidades de aprendizaje”. Barcelona. *EDUCAR*. 35, p. 29-40. Consultada el 10 de septiembre 2024. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.211>
- Rodrigues de Mello, Roselli. (2011). “Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos”. Sao Carlos Brasil. Consultado el 23 de octubre de 2014 en Wayback Machine. <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/6363>
- Elboj, Carmen, Oliver, Manuel. (2003). “Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Barcelona. 17, 3, 91.
- Domínguez, María Eugenia. (2003). “Pide permiso mal educado”. *Educere*, Mérida. año 7. Nº 21, Abril, Mayo, Junio, 2003. 19-25.
- Emmorey, Karen. (2001). *Lenguaje, cognición y cerebro: perspectivas derivadas de la investigación sobre el lenguaje de señas*. New York: Psychology Press.
- Emmorey, Karen. (2021). “La neurociencia explora el camino de las señas a las palabras”. California: Centro de la Ciencia del Lenguaje consultado el 5 de octubre 2024 <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/La-neurociencia-explora-el-camino-de-los-gestos-a-las-palabras>
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: GEDISA.
- Gumperz, John. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juan, Ana. (2019). *Un milagro para Helen*. Madrid: Libros del Zorro.
- Lane, Harlan (1989). *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. Madrid: Espasa Calpe.
- López, Luis y Jung, Ingrid. (1998). *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Morata.
- Papin, Stephany. (2020). “La identidad CODA (Children Of Deaf Adults) en la adquisición de la lengua de signos como lengua de herencia”. Madrid: Estudios de Lenguas de Signos REVLES, 2: 138-155.
- Papin, Stephany. (2021). “Resiliencia y cultura terapéutica en tiempos neoliberales: una exploración de discursos de autoayuda”. Madrid: *Quaderns de Psicologia* 23(1): 1714. April 2021. King Juan Carlos University.
- Pérez, Yolanda. (2005). “Fenómenos de lenguas en contacto en una intérprete de LSV en el contexto escolar”. Caracas. Consultado el 10 de agosto 2024 http://www.cultura-sorda.eu/resources/Lenguas_en_contacto_Perez.pdf
- Preston, Dennis. (1994). “Análisis del discurso orientado al contenido y lingüística popular”. Ciudad de México: *Ciencias del lenguaje*, 16, 285-33.
- Radelli, Bruna. (2001). “Una nueva aplicación de la lingüística: la *logogenia*”. *Dimensión Antropológica*. México: Nº 23 INAH Septiembre, 2001.
- Reynoso, Carlos. (1986). *Teoría historia y crítica de la antropología cognitiva*. Madrid: Búsqueda.
- Rogers, Carl. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Salas, Patricia (2021). *Historia y nuevas articulaciones desde las ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Akadia.
- Sacks, Oliver. (2006). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Sinc, Gregory. (2016). “La neurociencia explora el camino de las señas a las palabras”. California: Centro de la Ciencia del Lenguaje. Consultado el 10 agosto 2024 en <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/La-neurociencia-explora-el-camino-de-los-gestos-a-las-palabras>.
- SignoEscritura (SignWriting), (2001). *Un sistema completo para escribir y leer las Lenguas de Signos*. Seattle: SignWriting Press.

- Singleton, John y Tittle, D. (2000). “Padres sordos y sus hijos oyentes”. *Deaf Studies and Deaf Education, Oxford*. 5 (3), 221–236
- Torres, Rosa María. (2011). “Comunidad de Aprendizaje”. Madrid Consultado el 12 de agosto 2012 en <https://es.slideshare.net/slideshow/comunidad-de-aprendizaje-rosa-mariatorres/9261632>
- Weber, Max. (1904). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UCAB. (2021). *Problemas de lectura en los estudiantes venezolanos*. Caracas. Consultado el 1/9/2024 en <https://www.redhna.org/noticias/problemas-de-lectura-en-los-estudiantes-venezolanos-preocupan-a-representantes-y-docentes>
- Wittgenstein, Ludwig. (2021). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta, S.A
- Zemelman, Hugo. (2021). “Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las ciencias sociales en América Latina”. Maracaibo: LUZ. *Espacio abierto* vol. 30. No 2.

Modelos de atención educativa en torno a la discapacidad. Una mirada desde la Educación Inicial

Investigación
arbitrada



Educational care models around disability: a look from Initial Education

María Andrea Castellanos Mantilla¹

mariacastell93@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1963-320X>

Teléfono: + 57 3006667140

Steve Fernando Pedraza Vargas²

stevepedraza@usta.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6332-8052>

Teléfono: + 57 3105754391

Karla Daniela Carcaño Amaro³

lasskd@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0007-6462-337X>

Teléfono: + 52 5523447030

¹Universidad Manuela Beltrán
Maestría en Neurorehabilitación
Bogotá DC

República de Colombia

²Universidad Santo Tomás

Doctorado en Psicología

Bogotá D. C.

República de Colombia

³Gobierno del Estado de México

Escuela Preparatoria Oficial No 102

Doctorado en Educación

Estado de México

República de México

Recepción/Received: 20/12/2025
Arbitraje/Sent to peers: 24/12/2025
Aprobación/Approved: 25/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La educación inicial hace parte de los derechos fundamentales de las niñas y los niños, siendo esencial en sus procesos de desarrollo y abarca desde su nacimiento hasta los seis años, en este sentido se hace pertinente realizar una revisión de los modelos de educación inclusiva que permiten orientar las prácticas pedagógicas. Se elabora un estado de la cuestión mediante la revisión de 26 artículos y 7 textos académicos escritos durante 2013-2024. Como resultado, se encontraron 4 modelos de atención educativa en torno a la discapacidad: Modelo de déficit, de educación segregada, de educación integrada y modelo de educación inclusiva. En conclusión, los modelos descritos han tenido una transformación continua por los cambios sociales y políticos que han surgido con el tiempo, los actores educativos tienen un compromiso de abordar desde la transdisciplinariedad el contexto educativo permitiendo de esta manera un nuevo campo de acción para el neurorrehabilitador.

Palabras clave: Educación inclusiva, Discapacidad, Filosofía de la educación, Educación inicial, Neurorehabilitación.

Abstract

Early childhood education is part of the fundamental rights of children, being essential in their development processes and covers from birth to six years of age. In this sense, it is pertinent to carry out a review of the inclusive education models that allow guide pedagogical practices. A state of the art is prepared by reviewing 26 articles and 7 academic texts written during 2013-2024. As a result, 4 models of educational care around disability were found: Deficit model, segregated education, integrated education and inclusive education model. In conclusion, the models described have had a continuous transformation due to the social and political changes that have emerged over time, educational actors have a commitment to address the educational context from transdisciplinarity, thus allowing a new field of action for the neurorehabilitator.

Key words : Inclusive education, Disability, Educational philosophy, Early childhood education, Neurorehabilitation,

Author's translation.

Introducción

La educación puede ser vista desde múltiples horizontes, es un derecho que tiene el ser humano desde que nace; es decir, tendría que estar disponible, dispuesta y preparada para que cualquier persona acceda a ella (Manghi-Haquin y Valdés-Morales, 2020; Fernández-Blázquez y Echeita-Sarrionandia, 2022, Arnaiz-Sánchez et. al, 2024). La posibilidad que se otorga de aprender y socializar es de vital importancia en la educación; ya que los seres humanos requieren de los otros para formar vínculos y adquirir habilidades entre otros aspectos que actúan en los procesos de desarrollo.

La Secretaría de Educación del Distrito (2023) de Bogotá, señala:

Se reconoce a todo niño y niña como sujeto de derechos, se concibe su participación en la sociedad como un fin en sí misma, y se reconocen sus derechos como interdependientes. Desde este enfoque, todas las personas deben tener la posibilidad de gozar plenamente de sus derechos y se considera al Estado el responsable y garante de su protección. Por ello, implica la garantía del derecho a la educación inicial para todas y todos, en condiciones de igualdad y equidad. (p. 17)

En este sentido, la educación en la primera infancia está encaminada a proporcionar un espacio de exploración y oportunidades de aprendizaje, según Cerchiaro et al. (2019) plantean que las escuelas son los lugares en los cuales los niños se aproximan por primera vez a la práctica social, al juego colectivo entre otros aspectos en los cuales se forman nuevos vínculos con otras personas diferentes al núcleo familiar.

La educación en la primera infancia tiene un reto constante, llegar a cada niño y niña, considerando sus particularidades, requiere ser flexible, accesible y oportuna. Cuando una niña o un niño con necesidades diversas ingresa a la educación inicial, los actores educativos deberían contar con estrategias de aprendizaje universales que permitan garantizar el acceso a todos los estudiantes presentes en el aula, independientemente de las características que lo hacen distintos.

Según las estadísticas otorgadas por el DANE referentes a la inclusión educativa, se menciona que el 16,2% de las personas con discapacidad no tienen ningún nivel educativo y en general se presenta un menor número de personas vinculadas al sistema para la educación básica primaria, media y superior (La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE, 2022).

Cabe señalar, históricamente se ha transitado por modelos de atención en torno a la discapacidad que han posibilitado la evolución del sistema educativo a un modelo de educación inclusiva. Como lo menciona Biel Portero (2013), inicialmente aparece un modelo de “educación excluyente o de déficit” en el cual la educación era exclusiva de las clases dominantes y restringida por sexo o discapacidad; posterior a la declaración universal de los derechos humanos la educación toma otra connotación y teniendo en cuenta la concepción de esta como derecho, se intenta articular el sistema educativo y aparece el modelo de la “educación especial”, en el cual se hizo notoria una educación segregada con sistemas educativos divididos en escuelas regulares y escuelas especiales, así se desarrolló el “modelo educativo segregador” ubicado en la premisa de que existía una imposibilidad de las personas “diferentes” para ser educadas en un entorno regular.

Posterior a este modelo, nace el de “educación integrada” que como lo menciona su nombre pretendía integrar a los estudiantes al sistema de educación regular, sin embargo, no se encontraba encaminado en abordar la educación desde la particularidad y el estudiante debía ajustarse al sistema educativo, continuando así con la segregación en el mismo salón de clase. Finalmente, nace el modelo de “educación inclusiva” con el objetivo de garantizar el derecho de la educación para todos, de dar respuestas a las necesidades, eliminar las barreras

de acceso y promover la participación de los estudiantes especialmente de aquellos que pueden ser excluidos (Biel Portero, 2013).

La educación inclusiva en Colombia ha tenido una evolución favorable permitiendo la apertura de las aulas y los espacios propios de los establecimientos educativos a las niñas y los niños con discapacidad, sin embargo, la desigualdad propia de la historia del país repercute y se refleja en los modelos de atención en torno a la discapacidad.

Si bien es cierto, que a partir de las políticas generadas se han realizado cambios y estrategias en los procesos de inclusión, persisten dificultades con la aplicación de un modelo universal de aprendizaje y la articulación con profesionales del equipo interdisciplinar de apoyo que fortalezcan las prácticas pedagógicas empleadas en el aula, como lo indica el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a toda la población con discapacidad promoviendo así la educación inclusiva.

Según el Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017 la educación inclusiva se define como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p.5).

Por lo descrito anteriormente, surge el interés de realizar una revisión de los modelos de educación inclusiva que permiten orientar las prácticas pedagógicas, dado que sigue siendo un reto constante en las instituciones educativas y su comprensión es necesaria para generar procesos que favorezcan una “escuela para todos”.

Jenson (2018) retoma la siguiente idea; En el aula de la primera infancia, un concepto de discapacidad puede influir en la actitud y las expectativas de un maestro hacia un niño con discapacidades, y la forma en que un maestro interactúa y percibe a este niño es “crucial para una experiencia educativa exitosa” (Lytle & Collier citado en Haegele & Hodge, 2016, p. 199). Los maestros pueden asumir automáticamente que un niño no tiene la capacidad mental para realizar el trabajo o las actividades del aula, y otros niños pueden distanciarse de un individuo por diversas razones, como no comprender la discapacidad y, por lo tanto, temerla, lo que los hace menos dispuestos a aceptar al niño en su círculo social. Sin embargo, las percepciones positivas pueden influir en el enfoque de un niño hacia el aprendizaje. Los niños con discapacidades responden positivamente al aprender junto a sus compañeros y disfrutan tener responsabilidades y oportunidades en clase (Phillips, 2024; Neilson, 2000; Rees, 2017).

Los actores educativos que contribuyen directamente en los procesos de inclusión son los docentes, directivos, familiares y profesionales que conforman el equipo interdisciplinario de apoyo en este último grupo, el neurorrehabilitador juega un papel fundamental de apoyo en el momento en que proporciona oportunidades de aprendizaje por medio de un trabajo conjunto con los profesionales de la educación; observa al niño en el entorno escolar y la interacción con sus pares, así como la manera en la que responde a las demandas del contexto, creando un espacio propicio para adquirir conocimientos, habilidades y desarrollarse, sin embargo, esto sigue siendo un campo de acción nuevo para estos profesionales.

Las investigaciones en el tema, resaltan que las concepciones y actitudes que tienen los actores con respecto a los procesos de inclusión los pueden favorecer o limitar (Pacheco Herrera, 2020; López Ramírez, 2022, Cañas Cañas, 2023, Ovalle et al. 2023, Vercellino, 2024 ; Adriana Serna Jaramillo y Elizabeth Serna Jaramillo., 2023; Cañas-Cañas, 2023); además se ha encontrado en la literatura que para garantizar una educación inclusiva se requieren de condiciones básicas de accesibilidad, preparación académica de los profesionales que se encuentran directamente implicados en el proceso (Acosta-Escobar et al., 2018; Rodríguez-Urbe, 2019; Moreno, 2020; Castillo-Acobo et al., 2022)

Desarrollo

En el marco de la educación inicial, la educación inclusiva parte de la diversidad, que es un aspecto central para comprender los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, requiere de la apropiación de los fundamentos pedagógicos, éticos y políticos que le dan sentido; orientada a su vez por dimensiones (dimensión de culturas, políticas y prácticas) comprendidas como escenarios que permiten acciones para garantizar la inclusión; con enfoques que orientan y facilitan la identificación de barreras y permiten posteriormente sortearlas entre los que se destacan: el enfoque de derechos, diferencial y territorial, las perspectivas de género e interseccionalidad (Otálora Gallego, D. M., 2017, Secretaria de Educación Distrital, 2023).

Desde los inicios de la humanidad aquel que es distinto a los demás y tiene alguna característica que lo hace resaltar, se convierte en un ser de cierta manera vulnerable. Desde la edad media se han adoptado actitudes de rechazo a las personas con alguna condición diferente y en su momento eran atribuidas a castigos divinos; se crearon los asilos y albergues para mantener la distancia entre unos y otros (Phillips, 2024; González García, 2009; Brogna, 2024).

Sin embargo, con los avances sociales entorno a la atención en educación de este grupo en particular empieza a ser notoria la necesidad de enseñar y aprender, es por esto que para el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX nace el “*modelo de déficit*”, que en principio estaba liderado por médicos con el fin de encontrar una posibilidad de educar a las personas “discapacitadas” (Dueñas Buey, 2010, p. 23), en este modelo, el déficit hace referencia a búsqueda constante de las diferencias, asociadas a concepciones negativas de inferioridad y minusvalía para la acción en las actividades propias de la cotidianidad (Secretaria de Gobierno Bogotá, n. d).

En este sentido, la deficiencia era considerada una enfermedad que trascendía del entorno escolar al social y el diagnóstico era necesario para poder direccionar una educación especializada con docentes expertos en el área en centros específicos (González García, 2009); este modelo promueve las prácticas centradas en la desigualdad, permitiendo realizar etiquetas, clasificar y ubicar en una jerarquía a las personas, favoreciendo los procesos de exclusión y homogenización (Arnaiz, 2000; Rees, 2017).

En el mismo periodo, aparece “*el modelo de educación segregada*”, que hace referencia a separar los alumnos en diferentes espacios de escolarización teniendo en cuenta las características sociales o personales, es decir, la segregación puede estar dada por: discapacidad, género, pertenencia étnica, origen nacional, rendimiento académico, nivel socioeconómico y cultural; en consecuencia, con respecto a la discapacidad reciben educación en entornos separados, diseñados o utilizados para responder a “deficiencias” concretas, así que no era permitido el ingreso a la escuela regular de algunas personas sustentando la necesidad de mantener la atención especializada de forma diferenciada (González García, 2009, Red regional por la educación inclusiva, 2019; Ortiz González, 2023; Fierro-Saldaña, B., & Contreras-Mu, A., 2024).

Por lo anterior, se crearon centros específicos para cada una de las discapacidades con personal, servicios y materiales especializados, inicialmente se pensó que este sistema educativo iba a permitir integrar socialmente a los alumnos que asistían, sin embargo, por lo general la ubicación de los centros se encontraban lejanos de los lugares de origen y cuando los estudiantes retornaban no contaban con una red social constituida debido a lo distantes que permanecían la mayor parte del tiempo (Ortiz- González, 2023; Jenson, 2018).

Es así como a mediados del siglo XX, inicia el “*modelo de la educación integrada*”, la integración consiste en que los niños estudian “en un espacio físico común al que tienen acceso, pero con aulas exclusivas” para quienes lo requieran (García Castillo, 2020). Esta dinámica fluctuante, ha tenido resultados nefastos de discriminación, de deserción escolar y de frustración familiar (Soler, 2019 citado en García Castillo, 2020). que pretendía que aquellos estudiantes que eran excluidos por sus diferencias ingresaran a las escuelas regulares (González García, 2009), en este sentido, se asume el principio de normalización que hace referencia al derecho de todos de utilizar los servicios con normalidad en la comunidad, esto se refleja en la sectorización de los servicios e individualización de la enseñanza (Ortiz- González, 2023; Cañas-Cañas, 2023).

Este modelo intenta hacer la primera ruptura de eliminación de barreras con apoyos, docentes y apertura a la comunicación entre centros regulares y específicos, pero no se obtuvieron los resultados esperados y los estu-

diantes estaban en un mismo espacio, pero sin ajustes que les permitieran ser parte activa de lo que sucedía en el aula como dice Soler (2019) citado en García-Castillo (2020), se podría considerar que pretendía aproximarse a lo distinto, aunque la discriminación, la deserción y la frustración de los familiares continuaron.

Es posterior a la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos convocada por las Naciones Unidas en 1990, que se abre la puerta para cuestionarse y plantear opciones de universalización del aprendizaje, creando un entorno con igualdad y equidad de oportunidades en el cual desde la individualidad se pueda participar activamente; allí aparece lo que conocemos como “*el modelo de educación inclusiva*” (Sánchez-Cardozo y Mora-Motta, 2013). Este modelo pretende ir más allá de la integración y eliminar la segregación, para crear un espacio de encuentro con la diversidad, en el cual los docentes y estudiantes tengan una implicación directa para colaborar y participar; acoge a todos partiendo del derecho de pertenecer a un grupo y no ser excluido (Ortiz Jiménez y Carrión Martínez, 2020; Ortiz- González, 2023; Chavarro-Bermúdez et al. 2020, Phillips, K., 2024).

A continuación, se realiza una síntesis de los modelos de atención educativa en torno a la discapacidad.

Tabla 1. Modelos de atención en torno a la discapacidad

MODELO	Periodo	Características
De déficit	Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de un modelo médico patológico. - El diagnóstico direcciona hacia una educación especializada. - Promueve los procesos de exclusión y homogenización. - La discapacidad se desdibujó bajo el rostro de la invisibilidad
De educación segregada		<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra en un modelo médico-rehabilitador. - Se empieza a reconocer que existe una diversidad educativa. - Separa a los alumnos en diferentes espacios de escolarización teniendo en cuenta las características sociales o personales. - Sostiene la necesidad de una atención especializada de forma separada.
De educación integrada	Mediados del siglo XX	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de educación especial. - Intento por eliminar barreras con apoyos, docentes y apertura la comunicación entre centros regulares y especializados. - Hay presencia de educación especial en las escuelas regulares. - Propone una categorización de conceptos, etiquetas y diagnósticos clasificados a partir d una mirada parcelada desde el marco normativo de la política educativa. - Se aleja del verdadero fin educativo que es aprovechar las diferencias como oportunidades de aprendizaje en el aula. - Se atiende la necesidad del niño particular al interior de la institución, sin hacer ajustes para su participación. - Esta disgregación entre educación regular y educación especial promovió la discapacidad como un problema a resolver y como obstáculo que retrasa el desarrollo normal del currículo.
De educación inclusiva	Siglo XXI	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de pedagogía social y diferencial. - Busca una escuela para todos en la cual se valore la diversidad y se favorezca la equidad e igualdad en la educación. - Promueve la universalización del aprendizaje, con la participación activa eliminando barreras, generando de apoyos y ajustes razonables. - Las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en la temática de atender a la heterogeneidad de niños que asisten a las escuelas con el fin de aprender juntos en un ambiente de convivencia e igualdad y sin discriminación. - Replantear la atención para la diversidad y no solo para la discapacidad, exige resignificar conceptos, propuestas, estrategias y visiones para valorar la heterogeneidad de presencias e identidades que converjan desde procesos incluyentes.
De educación inclusiva e interculturalidad		<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de pedagogía inclusiva. - Plantea una mirada amplia reconociendo la pluriétnica y la multiculturalidad de país. - Consta de espacios caracterizados por la heterogeneidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más plural. Los estudiantes son más diversos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad cognitiva.

Fuente: Elaborado por Castellanos Mantilla, Pedraza Vargas y Carcaño Amaro. (2024)

Por lo anterior, la educación inclusiva visibiliza aún más aquellas necesidades que se encuentran en los entornos educativos y que requieren ser cubiertas para llegar a brindar una educación para todos, quienes ayudan a direccionar y llevar a cabo exitosamente el proceso se denominan actores (docentes, directivos, familias y equipo interdisciplinario de apoyo), cada uno tiene roles específicos que confluyen y aportan sustancialmente a lo que acontece en este contexto.

De acuerdo con lo anterior, hace parte del equipo interdisciplinario de apoyo los profesionales de neurorrehabilitación cuyo rol anteriormente se encontraba limitado a procesos asistenciales en espacios externos al contexto educativo, como parte del equipo médico y de rehabilitación que atendía a la población con discapacidad, sin embargo, con la apertura que produjo la educación inclusiva en la actualidad el neurorrehabilitador amplía su quehacer como garante de los procesos que se desarrollan al interior del contexto educativo debido a su conocimiento en rehabilitación y neuroaprendizaje en la población infantil que curse con trastornos del aprendizaje y del desarrollo. Esto conlleva a que el profesional forme parte de un equipo al interior de las instituciones educativas y rompa su rol como agente externo (Phillips, 2024; Jenson, 2018; Rees, 2017).

Actualizar los currículos de formación docente. Esto incluye definir los requisitos para los maestros en todos los tipos de escuelas y para los diferentes modelos educativos, y garantizar que los maestros reciban formación adaptativa en las asignaturas principales. Las escuelas pueden aprovechar el conocimiento existente y las mejores prácticas para mejorar la formación docente (Hoteit et. al. 2022).

Conclusiones

Los modelos de atención educativa en torno a la discapacidad han tenido una transformación continua por los cambios sociales y políticos que han surgido con el tiempo. Partiendo del modelo de déficit, posterior a un modelo de educación segregada, continuando con el de educación integrada, para llegar a uno de educación inclusiva que se encuentra apilándose para ser llamado educación inclusiva e intercultural. Aunque en la actualidad, puede estar presente en los establecimientos educativos modelos que no sean acordes a lo que se promueve y que puede ser visible en las prácticas pedagógicas desarrolladas.

Los establecimientos educativos están llamados a fortalecer los procesos desde la educación inicial que es primordial para el desarrollo de las niñas y los niños desde el momento que ingresan por primera vez al contexto educativo, que será un espacio de crecimiento continuo y con proyección hacia el futuro.

La diversidad en las aulas aún no se percibe como una fuente de riqueza y oportunidad, ya que conlleva desafíos significativos para los docentes. Mientras se continúe promoviendo la uniformidad en los aprendizajes y las personas, no se logrará avanzar hacia la inclusión ni hacia sus prácticas auténticas. Por lo tanto, es necesario empezar a desarrollar una pedagogía que responda a los intereses y vivencias de los niños, fomentando seres humanos libres en su pensamiento y conscientes del valor de respetar las diferencias.

En este sentido, el compromiso que tienen los actores involucrados en el contexto educativo, está encaminado a asomarse cada vez más a la transdisciplinariedad, teniendo en cuenta que algunos transcurren inicialmente por la disciplinariedad, multidisciplinariedad y pocos a la interdisciplinariedad. Por esto, los neurorrehabilitadores están llamados a continuar con la exploración de nuevas posibilidades de aportar al conocimiento y al cambio desde los espacios esenciales para los procesos de desarrollo de las niñas y los niños, el trabajo en conjunto posibilita oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento de capacidades, trascender desde un entorno clínico a uno educativo permite incidir en la vida de aquellos que requieren apoyos y ajustes para participar.©

Karla D. Carcaño A. es Psicóloga egresada de la Universidad Azteca de México. En su formación académica cuenta también con la Licenciatura en Educación con la especialidad en Lengua Inglesa, área en la que ha trabajado por 20 años. Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Interamericana del Desarrollo con una línea de trabajo en

Tecnología Educativa. Recientemente concluyó la Maestría en Psicología por la UNITEC, México, con la acentuación en Psicoterapia. Tiene el grado de Doctora en Educación lo que le ha permitido impartir cátedra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, intervención y enseñanza del idioma inglés. Actualmente se encuentra cursando un Master en Neuropsicología para poder consolidar el trabajo que lleva a cabo en el Centro de Atención Integral “Kalipe” como psicoterapeuta de niños neurodivergentes.

María Andrea Castellanos Mantilla es Fisioterapeuta egresada de la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga. En su formación académica cuenta con la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, en la actualidad se encuentra cursando la Maestría en Neurorrehabilitación en la Universidad Manuela Beltrán, área en la cual se ha desempeñado en su labor profesional.

Steve F. Pedraza V. es Psicólogo con distinción Magna Cum Laude egresado de la Universidad Central de Venezuela. En su trayectoria académica destaca su formación como Experto en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Barcelona en España, así como su Especialización en Psicología Clínica con énfasis en Neuropsicología Clínica y su Maestría en Psicología Clínica y de Familia por la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Santo Tomás en Colombia, respectivamente. Tiene el grado de Doctor en Neurociencias Cognitivas Aplicadas por la Universidad de Maimónides en Argentina y un Postdoctorado en Innovación Educativa en Escenarios Inclusivos por la Universidad Intercontinental en México. Recientemente, ha cursado un Postgrado de Perfeccionamiento en Neuroarquitectura en la Escola Sert del Colegio de Arquitectos de Cataluña en España y cursa el Post Postgrado de Perfeccionamiento en Diseño de Espacios de Aprendizaje y Salud en la Universidad de Barcelona.

Karla D. Carcaño A. es Psicóloga egresada de la Universidad Azteca de México. En su formación académica cuenta también con la Licenciatura en Educación con la especialidad en Lengua Inglesa, área en la que ha trabajado por 20 años. Cuenta con la Maestría en Educación por la Universidad Interamericana del Desarrollo con una línea de trabajo en Tecnología Educativa. Recientemente concluyó la Maestría en Psicología por la UNITEC, México, con la acentuación en Psicoterapia. Tiene el grado de Doctora en Educación lo que le ha permitido impartir cátedra en posgrados relacionados con el ámbito educativo, intervención y enseñanza del idioma inglés. Actualmente se encuentra cursando un Master en Neuropsicología para poder consolidar el trabajo que lleva a cabo en el Centro de Atención Integral “Kalipe” como psicoterapeuta de niños neurodivergentes.

Referencias bibliográficas

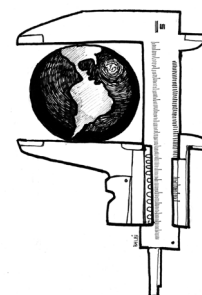
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S., & Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.61710>
- Biel Portero, I. (2013). El derecho a la educación. En: Sánchez Cardozo N. A. y Mora Motta C.L. (2013). *Educación inclusiva conceptos y rutas*. (pp. 31-37). Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Brogna, P. (2024). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañas-Cañas, L. H. (2023). *Educación inclusiva: creencias de maestras, maestros y familias colombianas ; Inclusive education : beliefs of Colombian teachers, teachers and families*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.11144/Javeriana.9789587818512>

- Chavarro-Bermúdez, L. J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Pallarès-Piquer, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 256–265. <https://doi-org.proxy.umb.edu.co/10.22507/rli.v17n2a18>
- Cerchiaro, E., Sánchez Castellón, L., Correa Restrepo, M., Otero Castellanos, D., Vargas Romero, H., Barras Rodríguez, R., Flecha López, G., Villalobos, M. E., y Mieles Barrera, M. D. (2019). *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia* (1.ª ed). Editorial Unimagdalena.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto) Congreso de la República. Artículo 2.3.3.5.2.1.1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Durán Cruz, L. (2019). *Modelos de atención frente a la diversidad educativa: Camino hacia las barreras*. Escuela Normal de Especialización. Repositorio digital de la Universidad nacional de Educación UNAE. En: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/570>
- García Castillo, A.M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72–93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- Fernández-Blázquez, M.ª L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fierro-Saldaña, B., & Contreras-Mu, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 55, 317–326.
- Hoteit, L., Bejarano, F., Figuerola, S., & Herranz, A. (2022, December 7). *What a multicountry study reveals about K–12 education models for students with disabilities. Related Expertise: K–12 Education, Public Sector, Education*. En: <https://www.bcg.com/publications/2022/inclusive-education-for-students-with-disabilities-analysis>
- Instituto Nacional para Ciegos (2022, 5 mayo). *La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE*. En: <https://www.inci.gov.co/blog/la-discapacidad-en-colombia-segun-estadisticas-del-dane>
- Jenson, K. (2018). Discourses of disability and inclusive education. *Practitioner Researcher*, 5(4). En: <https://www.hekupu.ac.nz/sites/default/files/2018-11/09%20Jenson.pdf>
- López Ramírez, K. (2022). *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81856>
- Manghi Haquin, D., y Valdés Morales, R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 15–33. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>
- Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. *La Educación Especial ayer, hoy y mañana. Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Ortiz Jiménez, L., & Carrión Martínez, J. J. (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Dykinson.
- Otálora Gallego, D. M. (2017). Educación inclusiva para la primera infancia en Colombia: políticas y reformas (Inclusive Education for the infancy in Colombia: Policies and reforms). *Inclusión Y Desarrollo*, 4(2), 21–28. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.21-28>
- Ovalle Pinzón, N. V., Yate Martínez, A., Lozano Penagos, M. K., Cuéllar Contreras, Á. del P., & Cañas Cañas, L. H. (2023). *3. Educación Inclusiva para Niños y Niñas Con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA): Creencias de Maestras de Educación Inicial*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pacheco Herrera, P. (2020). *Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes*. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4106>

- Phillips, K. (2024). *Inclusive Education*. Salem Press Encyclopedia.
- Rees, K. (2017). Models of disability and the categorisation of children with severe and profound learning difficulties: Informing educational approaches based on an understanding of individual needs. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 30–39. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.30>
- Red regional por la educación inclusiva. (2019). *Educación inclusiva y de calidad*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREI.pdf>
- Rodríguez-Urbe, S. (2019). El fisioterapeuta en la escuela inclusiva desde un modelo de intervención funcional y de participación, centrado en las rutinas del aula y la familia. *Cuest. Fisioter*, 48(1): 65-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6751528>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Polifonías de la diversidad hacia una educación inicial inclusiva*. Alcaldía Mayor de Bogotá. ISBN 978-628-7627-83-3
- Secretaría de Gobierno Bogotá. *Transformación de imaginarios y paradigmas sobre la discapacidad*. <https://www.gobiernobogota.gov.co/transformacion-imaginarios-paradigmas/capitulo-discapacidad-tipos-discapacidad>
- Vercellino, S., Ocampo González, A., & Arciniegas Sigüenza, M. L. (2024). *Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Geometría del pensamiento y el lenguaje: una hipótesis para los neurodivergentes

Investigación
arbitrada



Geometry of Thought and Language: A Hypothesis for Neurodivergents

Oscar Fernández Galíndez¹

osfernandezve@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1958-4811>

Teléfono: + 58 412 3685089

Ender Criollo²

eacriollo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5110-7184>

Teléfono: + 58 426 4158676

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

La Victoria estado Aragua

República Bolivariana de Venezuela

²Universidad Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry”

Trujillo estado Trujillo

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 13/02/2025

Arbitraje/Sent to peers: 14/02/2024

Aprobación/Approved: 20/03/2025

Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Este artículo propone la Geometría del Pensamiento y el Lenguaje como marco teórico para analizar procesos cognitivos mediante estructuras geométricas y su aplicación en educación, especialmente para personas neurodivergentes. Partiendo de teorías como los espacios conceptuales de Gärdenfors, el lenguaje como mediador de Vygotsky y el relativismo lingüístico de Sapir-Whorf, se explora cómo la representación visual, el aprendizaje estructurado y herramientas tecnológicas pueden mejorar la enseñanza en estudiantes con autismo y Asperger. Se discuten alcances pedagógicos –como la personalización del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico– y dilemas filosóficos, incluyendo la tensión entre individualidad cognitiva y modelos universales. Finalmente, se presenta un modelo disruptivo que desafía paradigmas educativos tradicionales, abogando por entornos inclusivos que valoren la neurodiversidad.

Palabras Clave: Pensamiento, lenguaje, geometría, neurodivergentes.

Abstract

This article proposes the *Geometry of Thought and Language* as a theoretical framework to analyze cognitive processes through geometric structures and their application in education, particularly for neurodivergent individuals. Building on theories such as Gärdenfors' conceptual spaces, Vygotsky's language mediation, and the Sapir-Whorf linguistic relativity, we explore how visual representation, structured learning, and technological tools can improve education for students with autism and Asperger's. Pedagogical contributions-including personalized learning and critical thinking development-are discussed, alongside philosophical dilemmas such as the tension between cognitive individuality and universal models. Finally, a disruptive model challenges traditional educational paradigms, advocating for inclusive environments that value neurodiversity.

Keywords: Thought, language, geometry, neurodivergent.

Author's translation.

Introducción

La relación entre pensamiento y lenguaje ha sido un tema central en la filosofía, la psicología y las ciencias cognitivas. La hipótesis de una Geometría del Pensamiento propone que los procesos cognitivos y lingüísticos pueden ser representados y analizados a través de estructuras geométricas y topológicas. Esta idea no es completamente nueva, ya que teóricos como Peter Gärdenfors han explorado la representación geométrica de conceptos y espacios cognitivos. Sin embargo, esta perspectiva con el lenguaje abre nuevas posibilidades teóricas y prácticas.

La integración de estudiantes neurodivergentes –como aquellos con autismo y síndrome de Asperger– en entornos educativos tradicionales sigue siendo un desafío pendiente. La hipótesis de la Geometría del Pensamiento y el Lenguaje propone que los procesos cognitivos y lingüísticos pueden representarse mediante estructuras geométricas, ofreciendo un marco innovador para transformar la educación. Este artículo explora cómo esta teoría, respaldada por aportes de Peter Gärdenfors, Lev Vygotsky y la hipótesis Sapir-Whorf, puede aplicarse para diseñar estrategias pedagógicas inclusivas. A través de un modelo disruptivo, se analiza cómo herramientas visuales, enfoques estructurados y tecnologías como GeoGebra pueden potenciar el aprendizaje en estudiantes neurodivergentes, al tiempo que se abordan dilemas filosóficos sobre la representación de la mente y la ética educativa.

El sistema educativo debe ser reformado para que la neurodivergencia se transforme en neuroconvergencia, para lograr esto último, es decir alcanzar el equipo sociocognitivo en los procesos de aprendizaje, se requiere la implementación de estrategias de integración colaborativas y complementaria que nos permita reconocer en todos la unidad en la diferencia y la diferencia en la unidad.

Antecedentes y teóricos relacionados

Peter Gärdenfors: En su obra *Espacios Conceptuales* (2019), propone que los conceptos pueden ser representados en espacios geométricos multidimensionales, donde las dimensiones corresponden a cualidades o propiedades de los objetos. Este enfoque supera las limitaciones de los modelos simbólicos y asociativos tradicionales.

Lev Vygotsky: Su teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas destaca el papel del lenguaje como mediador entre el pensamiento y la realidad. Vygotsky argumenta que el lenguaje interiorizado estructura el pensamiento, lo que podría complementarse con una representación geométrica de los conceptos.

Hipótesis Sapir-Whorf: Esta teoría sugiere que el lenguaje influye en la percepción y el pensamiento. Una geometría del pensamiento podría ofrecer un marco para analizar cómo las estructuras lingüísticas moldean los espacios conceptuales.

La Geometría del Pensamiento y el Lenguaje postulan

- **Espacios Conceptuales:** Los conceptos se organizan en espacios multidimensionales, donde cada dimensión representa una cualidad (por ejemplo, color, forma, tamaño). Estos espacios permiten visualizar relaciones entre conceptos, como proximidad o superposición.
- **Lenguaje como Mapeo:** El lenguaje actúa como un sistema de coordenadas que mapea estos espacios conceptuales. Las palabras y las estructuras gramaticales definen regiones dentro de los espacios, facilitando la comunicación y el razonamiento.
- **Dinámica Cognitiva:** Los procesos de aprendizaje y pensamiento pueden ser modelados como movimientos dentro de estos espacios. Por ejemplo, la formación de un nuevo concepto implicaría la creación de una nueva región en el espacio.

Alcances para la filosofía

- **Filosofía del Lenguaje:** Esta hipótesis ofrece un marco para analizar cómo las estructuras lingüísticas reflejan y condicionan los espacios conceptuales. Por ejemplo, la falta de una palabra para un concepto específico podría indicar una región no definida en el espacio conceptual.
- **Epistemología:** La representación geométrica de los conceptos permite explorar cómo se construye el conocimiento y cómo se relacionan las ideas entre sí.
- **Filosofía de la Mente:** La hipótesis sugiere que la mente opera como un sistema geométrico, lo que podría influir en debates sobre la naturaleza del pensamiento y la conciencia.

Imaginación, Ideas y Críticas

- **Imaginación:** La hipótesis invita a imaginar la mente como un paisaje geométrico, donde las ideas son puntos, líneas o regiones interconectadas. Esta metáfora podría inspirar nuevas formas de entender la creatividad y la innovación.
- **Posturas Equívocas:** Una crítica posible es que la hipótesis podría simplificar en exceso la complejidad del pensamiento y el lenguaje. Además, la representación geométrica podría no capturar aspectos cualitativos o emocionales de la experiencia humana.
- **Limitaciones:** La hipótesis depende de la capacidad de traducir conceptos abstractos a dimensiones geométricas, lo que podría no ser siempre posible o preciso.

Reflexión

La Geometría del Pensamiento y el Lenguaje es una hipótesis teórica que integra ideas de la ciencia cognitiva, la filosofía y la lingüística. Aunque tiene antecedentes en trabajos como los de Gärdenfors y Vygotsky, su desarrollo podría abrir nuevas perspectivas para entender la relación entre pensamiento, lenguaje y realidad. Sin embargo, es importante abordar sus limitaciones y explorar su aplicabilidad en contextos específicos. Esta hipótesis no solo enriquece el debate filosófico, sino que también podría tener implicaciones prácticas en áreas como la inteligencia artificial, la educación y la psicología cognitiva. En la parte siguiente queremos centrarnos en el campo de la educación para plantearnos cómo podría ayudar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes con condiciones tipo neurodivergentes.

Aplicación de la Geometría del Pensamiento en Personas con Condiciones Neurodivergentes: Asperger y Autismo

La hipótesis de una “Geometría del Pensamiento” sugiere que los procesos cognitivos y lingüísticos pueden representarse mediante estructuras geométricas y topológicas. Esta perspectiva, desarrollada por teóricos como Peter Gärdenfors, ofrece un marco innovador para analizar y mejorar el aprendizaje en personas con condiciones neurodivergentes, como el síndrome de Asperger y el autismo. A continuación, se exploran sus aplicaciones educativas, alcances y dilemas filosóficos asociados.

Aplicación en Personas con Asperger y Autismo

- **Representación Visual y Espacial:** Las personas con autismo y Asperger suelen tener habilidades visuales y espaciales destacadas. La Geometría del Pensamiento puede aprovechar estas fortalezas al representar conceptos abstractos en espacios geométricos multidimensionales. Por ejemplo, el uso de diagramas y modelos visuales puede facilitar la comprensión de relaciones matemáticas y lingüísticas.

- **Enfoque Estructurado y Predictivo:** La teoría de los niveles de pensamiento geométrico de van Hiele sugiere que el aprendizaje de la geometría, en los estudiantes, sigue una secuencia jerárquica; cada uno con su propio lenguaje y símbolos. Este enfoque estructurado puede ser beneficioso para personas con autismo, ya que proporciona un marco claro y predecible para el aprendizaje, reduciendo la ansiedad asociada con la incertidumbre.
- **Herramientas Tecnológicas:** El uso de software de geometría dinámica, como GeoGebra, permite a los estudiantes explorar conceptos geométricos de manera interactiva. Estas herramientas pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes neurodivergentes, promoviendo un aprendizaje más inclusivo.
- **Personalización del Aprendizaje:** La Geometría del Pensamiento permite identificar las dimensiones conceptuales en las que los estudiantes tienen dificultades y diseñar intervenciones personalizadas. Por ejemplo, si un estudiante tiene problemas con la abstracción, se pueden utilizar representaciones concretas antes de avanzar a conceptos más abstractos. Y cuando hablamos de personalización del aprendizaje nos estamos refiriendo también a los procesos de enseñanza particularizada; porque una estrategia para un joven con condiciones de autismo no necesariamente servirá para otros con condiciones de asperger.

Alcances Educativos

- **Mejora de la Comprensión Conceptual:** Al representar conceptos en espacios geométricos, los estudiantes pueden visualizar y comprender mejor las relaciones entre ideas, lo que es particularmente útil en matemáticas y ciencias.
- **Inclusión Educativa:** Esta hipótesis promueve la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, donde las fortalezas de los estudiantes neurodivergentes son valoradas y utilizadas para superar sus desafíos. Por política educativa venezolana todo joven tiene el derecho de recibir su educación en los sitios creados para ello, sin discriminación de condiciones; lo que se confronta con la formación deficiente del docente para eso casos, ocasionando de hecho una exclusión en la enseñanza y un aprendizaje nulo.
- **Desarrollo del Pensamiento Crítico:** La representación geométrica de conceptos fomenta el razonamiento lógico y la capacidad de resolver problemas, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional. Los neurodivergentes usan su sistema nervioso de una forma hiper centrada, un solo enfoque y a veces enfoque de un enfoque. Lo que se quiere es que además del uso del hemisferio cerebral izquierdo puedan conectar con su hemisferio cerebral derecho para crear emociones que lo lleven a su creatividad y postura crítica.

Dilemas desde la Filosofía de la Mente

- **Representación y Realidad:** Un dilema central es si las representaciones geométricas del pensamiento capturan adecuadamente la complejidad de la experiencia cognitiva. ¿Es posible reducir la mente a estructuras geométricas sin perder aspectos cualitativos, como las emociones o la subjetividad?
- **Individualidad vs. Generalización:** La Geometría del Pensamiento asume que los procesos cognitivos pueden generalizarse en modelos geométricos. Sin embargo, las condiciones neurodivergentes destacan la diversidad cognitiva. ¿Cómo reconciliar la individualidad de cada mente con la búsqueda de modelos universales?
- **Ética de la Intervención Educativa:** Al aplicar esta hipótesis en entornos educativos, surge la pregunta de si es ético “normalizar” las mentes neurodivergentes mediante modelos geométricos. ¿Se respeta la neurodiversidad, o se impone una visión única de cómo debe funcionar la mente?

Conclusión

La “Geometría del Pensamiento” ofrece herramientas prometedoras para mejorar el aprendizaje en personas con Asperger y autismo, aprovechando sus fortalezas visuales y espaciales. Sin embargo, su aplica-

ción plantea dilemas filosóficos significativos, especialmente en torno a la representación de la mente y la ética de la intervención educativa. Estos desafíos deben abordarse con sensibilidad y un enfoque inclusivo, que valore la diversidad cognitiva como un aspecto fundamental de la experiencia humana. Esta hipótesis no solo enriquece el debate en filosofía de la mente, sino que también tiene el potencial de transformar la educación, haciendo que el aprendizaje sea más accesible y significativo para todos los estudiantes. ©

Óscar Fernández Galíndez es profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos.

Ender Ender Criollo. Es MSc. en Educación. Profesor jubilado. de la Universidad Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry. Profesor de pregrado y postgrado en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de Trujillo. Universidad de Los Andes. Docente e investigador en Educación y Literatura Latinoamericana. Poeta y cuentista. Ensayista en el ámbito de la educación, literatura y biosemiótica.

Referencias bibliográficas

- Baaunw, S. (2006) *La Hipótesis de Sapir-Whorf: Relativismo versus Racionalismo*. <https://etnolinguisticblog.wordpress.com>
- Gardenfors, P. (2019) *Conceptual Spaces: Elaborations and applications*. Springer *GeoGebra*. <https://www.geogebra.org>
- Van Hiele, P.M. (1957) *El problema de la comprensión: en conexión con los escolares en el aprendizaje de la geometría*. (Tesis Doctoral Universidad Real de Utrecht. [https://www. Uv.es/apregeom/archivos2/Van-Hiele57](https://www.Uv.es/apregeom/archivos2/Van-Hiele57)).
- Vygotsky, L. (2020) *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Paidós.

Las Ciencias Naturales y la Neurociencia: una experiencia en la formación laboral de jóvenes y adultos mediante la repostería tecnoemocional



Natural Sciences and neuroscience: an experience in job training of youth and adults through techno-emotional pastry



Pedro Enrique Villasmil León¹

pvillasmil09@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7561-3899>

Teléfono: + 58 4126816468

Rubén Darío Belandria Rondón²

rubendpdula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2814-4423>

Teléfono: + 426 5610633

¹Liceo Simón Bolívar

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

²Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida edo. Mérida

Republicana Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 05/03/2025

Arbitraje/Sent to peers: 05/02/2025

Aprobación/Approved: 03/04/2025

Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La presente investigación evalúa aprendizajes de ciencias naturales a través de la repostería tecnoemocional, respondiendo a una investigación-acción donde los resultados mostraron que enfoques basados en la neurodidáctica y la neurogastronomía optimizan la comprensión de conceptos científicos complejos a través de experiencias práctico-sensoriales, fomentando el desarrollo de habilidades críticas socioemocionales, observándose un aumento significativo en la retención de conocimientos, creatividad y resolución de problemas, promoviendo trabajo en equipo y comunicación efectiva. En conclusión, la repostería tecnoemocional emerge como estrategia transformadora del aprendizaje, uniendo teoría, práctica y emociones como pedagogía innovadora.

Palabras Clave: Ciencias naturales, neurodidáctica, neurogastronomía, repostería tecnoemocional.

Abstrac

This research evaluates natural science learning through techno-emotional baking. It is based on an action research study where the results showed that approaches based on neurodidactics and neurogastronomy optimize the understanding of complex scientific concepts through practical-sensory experiences, fostering the development of critical socio-emotional skills. Significant increases in knowledge retention, creativity and problem-solving are observed, while promoting teamwork and effective communication. In conclusion, techno-emotional baking emerges as a transformative learning tool, uniting theory, practice, and emotions as an innovative pedagogy.

Keywords: Natural sciences, neurodidactic, neurogastronomy, techno emocional pastry.

Introducción

La evolución actual de la educación formal, ha planteado transformaciones curriculares, principalmente en la consolidación de aprendizajes contextualizados, productivos y sustentables. Cabe mencionar, que en el caso del sistema educativo venezolano, se han enfocado en la formación integral del estudiante como propósito de vida. En relación a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, acordó en 2022, debatir sobre los retos educativos que el aprendizaje y la educación de adultos tienen para transformar la realidad mundial. Sobre este aspecto, Audrey Azoulay, Directora General de Educación de la UNESCO, manifiesta que “la educación de adultos es clave para transformar nuestro futuro. Teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y sociales, el derecho a la educación debe significar permitir a cada persona, a lo largo de toda su vida, adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para aprovechar su potencial y vivir con dignidad”. (UNESCO, 2022).

En tal razón, desde el contexto escolar se pretende desarrollar en los estudiantes un aprendizaje innovador y crítico ante la dinámica socio-cultural en la cual se desenvuelve, proporcionándoles una idónea formación académico-científica, que los dote tanto de aptitudes como de actitudes necesarias en su formación personal, capacitándolos para enfrentarse a problemas formales y cotidianos, que constituyen parte de su interrelación grupal y del cumplimiento de sus diferentes roles sociales.

Debe tenerse en cuenta, que históricamente la enseñanza se ha orientado desde un cúmulo de asignaturas aisladas, conduciendo a una atomización de contenidos. Por lo que, en el caso de las ciencias naturales, no es lo mismo enseñar química, física o biología por separado, que considerar su estudio de manera sistemática, ya que en cada actividad es necesario utilizar algún tipo de conocimiento enmarcado entre las ciencias, debiéndose abordar de manera integrada realizando planteamientos desde lo intradisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, permitiendo ejecutar acciones de pensamiento crítico y reflexivo, para así poder lograr la comprensión de los fenómenos que ocurren en el entorno desde una visión compleja.

De manera tal, los contenidos del área se muestran desvinculados de la realidad social que rodea al estudiante, en su contexto vivencial-emocional; es decir, su quehacer diario más allá del aula de clase. Específicamente, dentro de la modalidad de educación de jóvenes y adultos, el perfil del participante presenta características muy particulares debido a que las personas que ingresan, pueden estar vinculadas a un ambiente laboral consolidado o en proceso de formación, lo cual la mayoría de docentes no abordan en sus planificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, conllevando a que en ocasiones el estudiante reciba orientaciones fuera de su contexto inmediato.

En tal sentido, en Estado venezolano, en 2016 implementó un proceso de transformación curricular en la modalidad señalada, a fin de desarrollar un currículo integrado renovando programas y estrategias pedagógicas, con prioridad en la vinculación educación-trabajo, en concordancia con sus fines educativos, definidos como “procesos fundamentales” que orientan una formación en, por y para el trabajo social liberador, visto de manera integral vinculado al desarrollo endógeno productivo y sustentable (Ley Orgánica de Educación, 2009). Así, esta transformación contempla que el componente laboral favorecerá a partir del aprender haciendo la construcción del conocimiento, en una fusión teórico-práctica integral de saberes; estableciendo una correspondencia entre educación, trabajo y aprendizaje del proceso socio-productivo de la comunidad, permitiendo la participación en las diferentes formas de organización y producción social.

Por otro lado, el componente básico de la modalidad mencionada, incluye en su formación a las ciencias naturales, planteadas como un espacio de integración de saberes disciplinares, que de acuerdo con los distintos niveles de participación, permitan al estudiante reflexionar a partir de sus experiencias, en torno a valores educativos asociados a los saberes científicos, populares, ancestrales y tecnológicos presentes en su contexto

socio-histórico-cultural. Por lo tanto, es pertinente que los docentes del área diseñen estrategias pedagógicas bajo un enfoque integral, que permitan una comprensión sistémica del entorno, complementando el espacio educativo-laboral siendo posible desarrollar intereses en todas sus dimensiones, tales como lo cognitivo, lo procedimental y lo emocional en un enfoque neuroeducativo.

Repostería tecnoemocional y aprendizaje de las ciencias naturales en educación de jóvenes y adultos: una propuesta de investigación educativa

Dentro de este orden de ideas expuestas, se adelantó una investigación educativa concerniente a una propuesta particular concebida en propiciar estrategias pedagógicas específicas del área de las Ciencias Naturales, basadas en el uso de la neurogastronomía bajo un enfoque neurodidáctico, con la finalidad de consolidar el componente laboral en la formación de jóvenes y adultos en una institución de dicha modalidad del sistema educativo venezolano, perteneciente al Municipio Campo Elías del Estado Mérida.

Por consiguiente, en consonancia con el tema de interés planteado, surgieron varias interrogantes que coadyuvaron a definir el rumbo del proceso de investigación: en primer lugar ¿cómo se distribuye la proporcionalidad cerebral de los estudiantes que realizan el componente laboral en una institución pública de educación de jóvenes y adultos del municipio Campo Elías?; seguidamente ¿cuáles son las estrategias más idóneas que debería utilizar el docente para la formación en el componente laboral de repostería tecnoemocional en función del aprendizaje de las ciencias naturales?: y tercero, ¿cuál sería el impacto del uso de estrategias con enfoque neurodidáctico en la formación de estudiantes vinculado a las áreas de formación del componente laboral y ciencias naturales de la modalidad de jóvenes y adultos?

Dentro de esta secuencia metodológica, fue posible la formulación de los objetivos, definiendo como General: “Evaluar la consolidación de aprendizajes de las Ciencias Naturales en relación con el componente laboral de repostería tecnoemocional en la modalidad para la formación de jóvenes y adultos, en el municipio Campo Elías del estado Mérida”; mientras que como específicos, se ubicaron: a) indagar la proporcionalidad cerebral de los estudiantes que realizan el componente laboral en una institución pública de educación de jóvenes y adultos del municipio Campo Elías; b) diseñar estrategias con enfoque neurodidáctico para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes en el componente laboral de repostería tecnoemocional en función de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales; y c) valorar el impacto del uso de estrategias con enfoque neurodidáctico en la formación de estudiantes del componente laboral de la modalidad de jóvenes y adultos.

Por su parte, como justificación se planteó la búsqueda de evaluar estrategias bajo un enfoque neurodidáctico a ser utilizadas para el aprendizaje de las ciencias naturales vinculadas al ámbito de trabajo del estudiante, favoreciéndole una mejor comprensión teórica para su uso en su cotidianidad. Así, se efectuó un abordaje pedagógico partiendo de algunos fundamentos de neurogastronomía dentro del componente laboral que forma parte de la modalidad de jóvenes y adultos. De igual forma, el estudio permitió realizar un aporte para el avance en la construcción y diseño de modelos neurodidácticos de enseñanza de las ciencias naturales estructurados y sistemáticos que permitan la complementariedad de los saberes y haceres, comprendiendo los fenómenos de manera integral y contextualizados hacia una formación técnica-científica-contextual.

Fundamentación teórica de la Repostería Tecnoemocional dirigida al aprendizaje de las ciencias naturales en la formación laboral de jóvenes y adultos

La neurogastronomía y la neurodidáctica son herramientas educativas de apoyo a la praxis docente, de reciente data, ubicando el origen de la primera en las primeras décadas del presente siglo, mientras que la segunda se remonta a finales de la centuria anterior. Es importante acotar, que ambos constructos teórico-prácticos desde sus espacios concretos, brindan importantes aportes al desarrollo de la praxis educativa, que en el caso de la neurogastronomía persigue generar conexiones entre las estructuras mentales y las características sensoriales de los alimentos; y por su lado, la neurodidáctica, estimula la coordinación de la enseñanza y el

aprendizaje en relación con la capacidad potencial del cerebro humano. Sobre tales herramientas es posible ubicar los siguientes antecedentes teóricos:

En 2023, Quilez en Holguín, Cuba, efectúa una investigación titulada *La Formación laboral en los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)*, como tema de tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, la cual tiene como objetivo la contribución a la teoría de un modelo de formación laboral de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos, expresando un sistema de relaciones esenciales para el tratamiento del desarrollo de tal proceso, a partir del carácter integrador de los contenidos de las disciplinas conformantes del currículo socio-laboral en diferentes contextos formativos. Para tal fin, uso una metodología teórica, empírica y estadística.

Debe mencionarse, que las conclusiones alcanzadas por la autora, parten de un enfoque de formación integral basado en la unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador, pero con limitaciones referentes al desarrollo de cualidades en su formación laboral; planteando la desvinculación entre la formación basada en proyectos y el carácter integrador de los contenidos de las asignaturas. Además, afirma que el modelo de formación laboral de los estudiantes de la modalidad y los proyectos socio-laborales afianzan su condición educativa-laboral. Por último, muestra el mejoramiento formativo laboral de la educación de jóvenes y adultos, mediante la práctica de estrategias educativas basadas en proyectos en anuencia con su encargo social. De esta manera, la investigación mencionada orienta el presente estudio en cuanto a que propone una formación integral que relaciona el aprendizaje del área de las ciencias naturales con el ámbito de un componente laboral dentro de este tipo de educación.

Por otro lado, Hoyos (2020) elaboró *Enseñanza de las ciencias naturales en el contexto escuela nueva: una posibilidad para la transdisciplinariedad*, como tesis de grado para optar al título de Magister en Educación en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia. En este trabajo, la investigadora se propuso indagar acerca de las experiencias de enseñanza que se desarrollan en el modelo de Escuela Nueva y las estrategias que permiten la integración disciplinar en la enseñanza de las Ciencias Naturales, explorando las oportunidades que ofrece la transdisciplinariedad.

En líneas generales, dicha investigación tuvo como propósito reconocer elementos pedagógicos y didácticos que orienten la enseñanza de las Ciencias Naturales de manera transdisciplinar en la Escuela Nueva, para lo cual metodológicamente se guio en un enfoque cualitativo y un tipo de estudio de caso instrumental; empleando como técnicas la revisión documental, la encuesta y las narrativas de los docentes. A modo de conclusión, se rescatan elementos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales transdisciplinar en la Escuela Nueva, resaltando el uso del contexto, el carácter social en la construcción del conocimiento científico y la integración disciplinar. Entonces, de esta investigación se toma la transdisciplinariedad de las Ciencias Naturales como soporte teórico del presente estudio, en aras de fortalecer la visión y comprensión integral de los fenómenos de nuestro entorno.

Por su parte, González (2023), desarrolló una investigación titulada *La neurogastronomía y su influencia en la experiencia del comensal*, concibiendo la neurogastronomía como una disciplina que combina ciencia, arte culinario y emociones, siendo un campo interdisciplinario relevante de la gastronomía actual. En referencia a la metodología, se empleó un enfoque cualitativo centrado en el análisis de documentos relacionados con la neurogastronomía y la experiencia culinaria; iniciando además una exploración detallada de los aspectos emocionales, culturales y sensoriales neurogastronómicos, brindando una visión integral con su influencia sobre la experiencia del comensal.

Dentro de la investigación, el autor se planteó como propósito cualitativo, garantizar una comprensión en profundidad de la neurogastronomía y su impacto en la percepción sensorial y emocional de la comida, concluyendo en el auge de la neurogastronomía como disciplina y su capacidad de revalorizar lo ancestral y su preservación; al igual que en la importancia de la cocina sensorial como estimulante del comensal para mejor disfrute de las experiencias culinarias, fortaleciendo además las relaciones interpersonales a través de postres diseñados emocionalmente. Por tal razón, el trabajo de González brinda un considerable soporte teórico a la investigación particular realizada, sobre la base de que la neurogastronomía estimula la percepción sensorial

y emocional a través de elementos culinarios, utilizados como herramienta didáctica interdisciplinaria para facilitar el aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Es pertinente acotar, que las ciencias naturales son definidas en el proceso de Transformación Curricular para la Educación Media General en la Modalidad de Jóvenes y Adultos como el área de aprendizaje curricular donde confluyen teórico-prácticamente una integración de saberes aportados por varias disciplinas para lograr comprender mejor la naturaleza de las ciencias y las tecnociencias contemporáneas asociadas a un contexto determinado. (Ministerio para el Poder Popular para la Educación, 2016).

Ahora bien, asociada a una metodología de aprendizaje, la neurodidáctica se puede definir como una “Aplicación de conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro y de cómo intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje, para ayudar a que éste sea más eficaz y óptimo”. (Forés, 2009, citado en Gopar, 2023). Por su parte, para Sagñay (2024) la neurodidáctica está fundamentada en la plasticidad cerebral, entendiendo esta como la capacidad del cerebro para reorganizar sus conexiones neuronales, a partir de nuevas experiencias, lo que conlleva al diseño de estrategias educativas no solo centradas en un contenido específico, sino también en cómo se complementa la asimilación efectiva en el cerebro.

A partir de esta premisa, se suma el aporte de De Gregori (2014) quien plantea la educación tricerebral y la triadización de asignaturas, entendiéndose así los ciclos neurodidácticos como los métodos pedagógicos en los cuales se estimulan las diferentes regiones cerebrales de forma intencionada, buscando por este accionar de las estructuras mentales, potenciar y desarrollar los diversos aspectos cognitivos o intelectuales, racionales o procedimentales, emocionales y sensitivos de forma integral y equilibrada.

En tal plano cognitivo, aunado a esto, la neurogastronomía es considerada para algunos investigadores de la materia como un arte y para otros como una ciencia, presentando una evolución disciplinar que la ubica más allá del espacio o escenario de los sabores, vinculándose a la neurociencia. Por lo tanto, la neurogastronomía, puede consolidarse como un campo interdisciplinario que “busca entender cómo nuestros cerebros interpretan y disfrutan los alimentos” (Rimoldi, 2021, citado en González, 2023).

Proceso metodológico de la investigación sobre el uso de la Repostería tecnoemocional como estrategia para el aprendizaje de las ciencias naturales en la formación laboral de jóvenes y adultos

La presente investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo basado en la investigación-acción participativa, estudiando el impacto causado por la implementación de estrategias neurodidácticas en los procesos educativos vinculados al contexto del componente laboral impartido en un plantel del Municipio Campo Elías del Estado Mérida. Aquí, es importante señalar que los roles de los participantes en la investigación son dinámicos y activos en todas las etapas del mismo. Es fundamental reconocer, que se asume el proceso metodológico enmarcado dentro del paradigma interpretativo o fenomenológico, el cual según Walker (2022), se centra en las características individuales del sujeto, aceptando que la realidad es dinámica, múltiple y holística, cuestionando la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

De manera tal, dicha investigación cualitativa plantea un nivel de conocimiento de tipo descriptivo, en la cual, la recolección de datos, siguiendo la propuesta metodológica de Arias (2012), dentro de la investigación de campo consiste en su obtención directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos; es decir datos primarios, sin controlar ninguna variable. Por tal razón, el investigador obtiene la información necesaria sin alterar las condiciones que existen. De allí, su carácter de investigación no experimental. En cuanto a los participantes objeto de estudio en la investigación respectiva, el trabajo de campo se realizó con doce (12) estudiantes del componente laboral de Repostería Tecnoemocional, que cursan estudios en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, pertenecientes a una institución del municipio Campo Elías del estado Mérida, involucrados directamente en la misma durante un lapso de tiempo estipulado de seis meses.

Igualmente, el estudio sigue una modalidad de investigación-acción participativa, que según Kemmis y McTaggart (1988) se define como una indagación introspectiva colectiva, donde se busca mejorar la racionalidad y la justicia en las prácticas educativas de los participantes, comprendiéndolas en el entorno social donde tienen lugar. Mientras Hernández y otros (2014), argumenta que el diseño participativo implica que las personas interesadas en resolver la problemática, ayudan a desarrollar todo el proceso de la investigación; lo que implica un trayecto desde la idea a la presentación de resultados. Ahora bien, Hernández propone cuatro etapas de la investigación, las que fueron consideradas a la hora de planificar la investigación de interés:

En primer lugar, la Fase Diagnóstica, la cual se llevó a cabo implementando la técnica de la encuesta y como instrumento el CT Revelador del Cociente Tricerebral - Nivel 1 (De Gregori y Valpato, 2012), que supone una autoevaluación y que evalúa el predominio cerebral de los estudiantes. Para ello, a cada participante se le dio instrucciones precisas para el llenado del test, en un tiempo estimado de 20 minutos, para responder 27 preguntas y a cada una de ellas, se le pueden atribuir solo números enteros para calificar desde 1, como valor mínimo, hasta 5 como valor máximo. Dicho valor, se refleja en la casilla que contienen figuras geométricas definidas, dispuestas en un orden predeterminado, y, al final se realiza la sumatoria de los 9 puntajes del rectángulo, que corresponden al cerebro izquierdo; la de los 9 puntajes de los triángulos, al cerebro central; y la de los 9 puntajes del círculo, al cerebro derecho.

De manera similar, a este grupo de participantes se les realizó un conversatorio grupal, indagando acerca de los conocimientos previos relacionados con las Ciencias Naturales; así mismo, sus expectativas e intereses en relación al curso, habilidades técnicas y actitudinales, y algunos aspectos personales y emocionales. A tal fin, se procedió a realizar una serie de preguntas generadoras, basadas en las condiciones elegidas, para que la conversación fluyera abierta y amigablemente, tomándose notas detalladas de las respuestas dadas, prestando especial atención a sus conocimientos previos y actitudes, a su lenguaje verbal y no verbal, tono de voz y las emociones.

En segundo lugar, se desarrolló la Fase de diseño y planificación de estrategias, teniendo base en los resultados obtenidos en la fase previa, concebidas con un enfoque neurodidáctico, en el cual se planificaron cuatro secuencias didácticas siguiendo los ciclos tricerebrales. En tal sentido, se eligieron estrategias referidas a cada región del Cerebro Triuno, a ser distribuidas durante la mediación, estructuradas en: entrada, reflexión y profundización. Cabe destacar, que una de las secuencias tiene un enfoque centrado en el hacer para la entrada (región central del cerebro); un enfoque centrado en el conocer para la reflexión (región izquierda del cerebro); y un enfoque centrado en el sentir para la profundización (región derecha del cerebro). A partir de allí, se presentan cambios en las otras secuencias didácticas a nivel de la región cerebral para lograr una atención ampliada según la predominancia cerebral de cada estudiante, complementando las estrategias con algunos elementos neurogastronómicos.

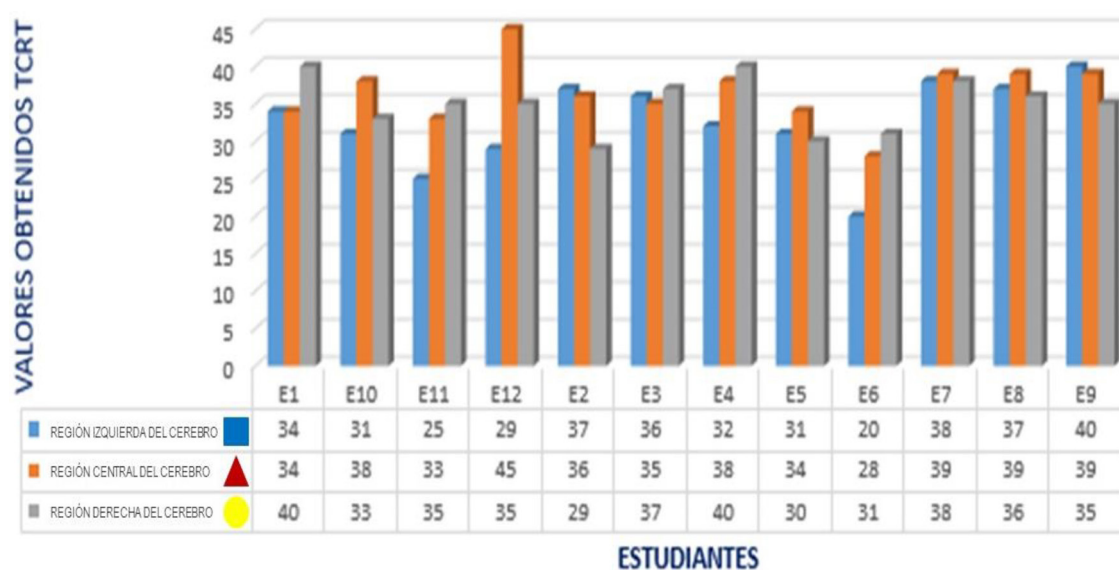
En referencia a las otras dos fases: la tercera, de Implementación de las estrategias, contempla la puesta en práctica de las estrategias diseñadas en los encuentros pautados con los participantes durante el desarrollo del componente laboral; y la cuarta y última, correspondiente a la Valoración, es para evaluar el impacto en los estudiantes de los resultados obtenidos durante la investigación. En ella, se recurre a la técnica de la observación para valorar el desarrollo de las mediaciones, registrando la información obtenida en un diario de campo. Por último, para el procedimiento de análisis e interpretación de la información los datos obtenidos se utiliza el proceso de categorización de los mismos.

Posteriormente, se procedió a la Presentación y análisis de los resultados, orientados a las fases de la investigación-acción desarrollada en el componente laboral en jóvenes y adultos, considerando la repostería tecnocemocional y el aprendizaje de las ciencias naturales como parte de contextos reales. Es importante considerar, que en la muestra y análisis de los resultados, se desarrollaron secuencialmente las fases descritas: diagnóstica; diseño, planificación e implementación de las estrategias; y valoración.

Presentación y análisis de resultados

De esta manera, aparece la Fase Diagnóstica, en la cual para analizar el Test CT Revelador del Cociente Tri-cerebral-Nivel 1, se tomaron como punto de partida, los resultados obtenidos de las tres sumatorias como se muestran en el **Graf. 1**, ya que se evalúa el desarrollo de las tres dimensiones cerebrales, a través de preguntas que miden diferentes aspectos del comportamiento y la cognición. En este punto, se identifica el puntaje más alto, el cual será el dominante; y el siguiente puntaje inferior, será el subdominante.

Luego, según el valor obtenido se utiliza el rango de medición de intensidad cerebral para caracterizarlo como inferior (valor entre 9 y 27), media (valor entre 28 y 34), superior (valor entre 35 y 39) y genial (valor entre 40 y 45). También, se consideró que para el buen funcionamiento de los cerebros debe existir diferencias que obedecen a la ley de proporcionalidad en dos premisas: la primera, plantea que si existe una diferencia de menos de dos puntos, los lados cerebrales se anulan creando la indecisión; y la segunda, establece que una diferencia mayor a siete puntos entre lado, el mayor anula el menor.



Gráf. 1. Resultados del test revelador del coeficiente triádico de estudiantes del componente laboral de una institución educativa (periodo escolar febrero-julio 2024).

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Belandria (2025).

Seguidamente, al comparar los resultados obtenidos de los doce (12) estudiantes, se encontró que el cociente mental triádico de cinco (5) de ellos, muestran considerablemente un predominio de la región central del cerebro; mientras que otros cinco (5), tienen un marcado predominio de la región derecha; y a su vez, dos (2) resultaron con un predominio tendiente de la región izquierda; lo cual explícitamente, permite establecer una diversificación del desarrollo de los diferentes espacios de potencialidad cerebral.

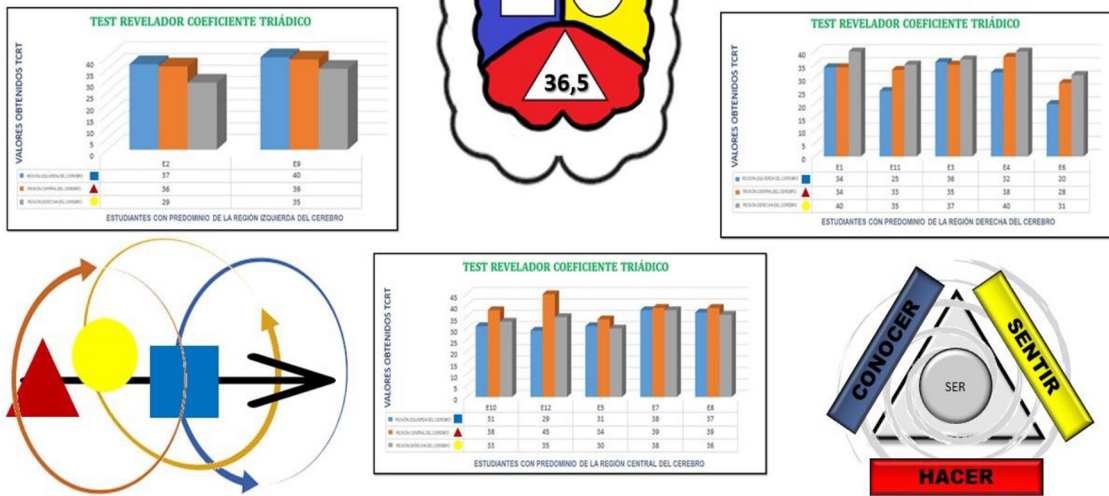
Es así, que en cada dimensión analizada se tomó en consideración el valor promedio, obteniendo de esta forma el comportamiento del ciclo tricerebral grupal (mostrado en el **Graf. 2**), el cual inicia partiendo del valor más alto posible, que corresponde a la región central del cerebro (36,5) clasificado como dominante; por otra parte, al ser un puntaje de intensidad cerebral superior, indica que de manera concreta que se muestran habilidades operacionales cinestésicas, centradas fundamentalmente en el hacer.

De forma análoga, en el estudio del cociente mental triádico aplicado, es posible definir que el valor medio inmediatamente inferior se asocia a la región derecha del cerebro (35,3), pasando a ser en este caso, el subdominante, ubicado en la escala de intensidad cerebral con un puntaje considerado como superior; de lo que

se infiere que los estudiantes en sus procesos de formación y aprendizaje, pueden mostrar afinidad hacia las habilidades emocionales auditivas, creativas e innovadoras centradas en el sentir.

Referente a la última dimensión en estudio, aunque es el puntaje más bajo (32,5), esta estaría en correspondencia con la región izquierda del cerebro, presentando una intensidad media que todavía se considera bastante significativa. Esto indica entonces, que los estudiantes están en capacidad de fortalecer y potenciar sus habilidades lógicas y analíticas, al igual que su racionalidad de aprendizaje visual, para lo que pudiesen necesitar apoyo.

CICLOS NEURODIDÁCTICOS



Gráf. 2. Interpretación de los ciclos neurodidácticos de estudiantes del componente laboral de una institución educativa del municipio Campo Elías del Estado Bolivariano de Mérida (periodo escolar febrero-julio 2024).

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Blandria (2025).

Por otro lado, la evaluación diagnóstica a través del conversatorio, reveló que la mayoría de los estudiantes tiene conocimientos básicos sobre fermentación, pero pocos comprenden las propiedades físicas y químicas de los ingredientes comunes en la repostería. Esto implica, que los estudiantes se inscribieron en el curso por interés personal y el deseo de adquirir nuevas habilidades, mostrando una alta motivación inicial. Referente a la presencia de habilidades técnicas, la mayoría se sienten cómodos siguiendo instrucciones detalladas, aunque pocos prefieren trabajar en grupo. Por tanto, es posible inferir que los estudiantes están interesados en integrar emociones y ciencias en el aprendizaje culinario, lo cual ven como un reto desafiante.

Además, se percibe que los estudiantes asocian la preparación de postres con emociones positivas y recuerdos significativos, destacando la influencia de familiares en relación a la cocina: emociones estas que pueden ser aprovechadas para mejorar el aprendizaje. Es crucial pues, enfatizar conceptos científicos en las primeras lecciones y mantener alta la motivación a lo largo del curso, incluyendo actividades individuales y grupales, por lo que la neuroeducación contribuirá a un aprendizaje más efectivo.

Luego, se continuó con el desarrollo de la Fase de diseño, planificación e implementación de las estrategias, y en tal sentido, se describe en detalle el diseño de las planificaciones para cada mediación. Es así, que en la primera secuencia didáctica (cuadro 1), se utilizó el ciclo neurodidáctico, expresado a través de las regiones

del cerebro, como son: la central y la derecha, donde los estudiantes aprendieron a elaborar masas utilizando prefermentos, enfocándose en la preparación de Roll de Canela, Red Velvet y Donas.

Precisamente, para esta mediación, como entrada se orientó la realización de una actividad previa centrada en el hacer, con la finalidad de comprender el proceso de fermentación paso a paso de manera práctica, a lo que los estudiantes respondieron favorablemente, siendo capaces de realizar el paso a paso desarrollando sus habilidades operacionales de forma precisa. Para tal reflexión, se destinó el análisis lógico racional del fenómeno de la fermentación y sus implicaciones, usando la acción de los microorganismos en el tiempo de leudado, intercambiando ideas sobre qué es un prefermento, y donde los estudiantes realizaron intervenciones acertadas al respecto.

Cuadro 1. Planificación de la secuencia didáctica utilizando el ciclo neurodidáctico: región central del cerebro, región izquierda del cerebro y región derecha del cerebro en estudiantes del curso de Repostería Tecnoemocional.

TEMÁTICA: Elaboración de masas utilizando prefermentos. (Roll de Canela Red Velvet-Donas)	
COMPETENCIA: Comprenden el fenómeno de la fermentación y su importancia para la vida humana a través de una experiencia en la cocina.	
Contenido Conceptual: Ciencia detrás de la fermentación y el rol de la levadura. Propiedades físico-químicas de los ingredientes (harina, agua, sal, azúcar, grasa). Importancia de la temperatura y el tiempo en la elaboración de la masa.	
Contenido Procedimental: Preparación y medida precisa de ingredientes. Proceso de amasado y reposo de la masa. Técnicas para controlar la fermentación. Observación y registro de cambios en la masa durante el proceso.	
Contenido Actitudinal: Curiosidad e interés por la ciencia. Desarrollo de habilidades de trabajo en equipo. Responsabilidad en el manejo de los ingredientes y utensilios. Perseverancia y paciencia en el proceso de elaboración. Reflexión sobre la experiencia y aprendizaje personal.	
CRITERIOS: Capacidad para explicar los fenómenos ocurridos. Habilidades para la elaboración de productos. Calidad sensorial del producto final. Reflexión acerca de la experiencia realizada.	
INDICADORES:	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica el proceso de fermentación en la elaboración una masa. - Demuestra habilidad para aplicar técnicas de elaboración con precisión. - Sigue correctamente las instrucciones de las recetas y utiliza las herramientas adecuadas. - Participa de forma activa y colaborativa en las actividades. - Destaca los aspectos sensoriales de la preparación (textura, sabor, olor, presentación) para compartir con el grupo.
PROCEDIMIENTO/ INSTRUMENTO	Observación-Registro en el Diario de Clase
SECUENCIA DIDÁCTICA: Entrada (centrado en el hacer - región central del cerebro) Los estudiantes elaborarán con cuatro días de anticipación al encuentro, una masa madre siguiendo las instrucciones dadas en el video suministrado por el facilitador. Durante cada día transcurrido, el estudiante realiza una búsqueda de información acerca de los diferentes prefermentos y sus características.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Reflexión (centrado en el conocer – región izquierda del cerebro) Luego del amasado, mientras transcurre el tiempo de leudado, el facilitador realizará preguntas intercaladas acerca de la masa madre y por qué se denominan prefermentos; además, orientará la discusión hacia la explicación del papel que desempeñan algunos microorganismos en el proceso de fermentación y cómo se lleva cabo antes del horneado del pan.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Profundización (centrado en el sentir–región derecha del cerebro) Disfrutando los olores de un buen café recién colado y un pan casero salido del horno que transportan a la cocina de la infancia, se abre el compartir de ideas acerca de las experiencias vividas. Se busca que los participantes se expresen utilizando un lenguaje más técnico. Del mismo modo, dialogar acerca de las posibilidades de elaborar productos con masas fermentadas que puedan ser comercializados y generen ingresos.	

Fuente: Elaboración de Villasmil y Belandria (2025).

Es pertinente mencionar, que ya en la parte de profundización, la degustación preparada causó un enorme impacto en los estudiantes ya que manifestaron no haber considerado en ocasiones anteriores el papel que

juegan las emociones en la educación culinaria. Así, el primer análisis sensorial de un producto realizado por el grupo, reveló satisfacciones por el trabajo realizado, considerado muy productivo desde todos los aspectos. En consecuencia, al integrar los ciclos neurodidácticos, se promovió la integración desde lo operacional, lo racional y lo emocional durante la sesión, lo que permitió a los estudiantes potenciar un desarrollo equilibrado a nivel del cerebro triuno.

Por su parte, en la segunda secuencia didáctica (cuadro 2), continuó el ciclo neurodidáctico: región izquierda del cerebro - región central del cerebro - región derecha del cerebro, donde la mediación se centró en la elaboración de productos a base de chocolate, con especial énfasis en la versátil Ganache de Chocolate. Aquí, los estudiantes exploraron las propiedades químicas del chocolate y aprendieron diversas técnicas para prepararlo en diferentes contextos. Se debe destacar, que al iniciar dicha secuencia, se explicaron los conceptos básicos sobre emulsiones, propiedades de los ingredientes y reacciones químicas involucradas en la formación de la ganache.

Luego, a través de una discusión grupal se analizó el papel de los ingredientes principales (chocolate, crema de leche, mantequilla) y cómo se ven afectados por la temperatura. Entonces, siendo ésta la entrada, los estudiantes se mostraron interesados en el tema, con énfasis en que el estudio de las propiedades y las variables de los procesos es muy importante, concluyendo su participación argumentando que conocer la ciencia detrás de una preparación ayuda a conseguir mejores resultados.

A continuación como siguiente paso, en la reflexión se abordó la elaboración del producto, destacando las técnicas y habilidades necesarias para una correcta preparación, donde el grupo participó de manera cooperativa para alcanzar los resultados, manejando tiempos y temperaturas de manera idónea, resaltando que era la primera vez que al cocinar, les daban tanta importancia a esas variables. Por lo que, evidenciaron con éxito, una integración de la teoría con las habilidades prácticas.

Cuadro 2. Planificación de la secuencia didáctica utilizando el ciclo neurodidáctico: región izquierda del cerebro, región central del cerebro y región derecha del cerebro en estudiantes del curso de Repostería Tecnoemocional.

TEMÁTICA: Elaboración de productos a base de chocolate: La versátil Ganache de chocolate	
COMPETENCIA: Aplican los principios científicos básicos sobre emulsiones y reacciones químicas involucrados para elaborar una ganache de chocolate, realizando actividades de experimentación y creatividad, para desarrollar habilidades prácticas y reflexivas útiles para su formación laboral.	
Contenido Conceptual: Emulsiones: definición, tipos, estabilidad y factores que afectan su formación. Propiedades físicas y químicas de los ingredientes principales (chocolate, crema de leche, mantequilla). Influencia de variables como la temperatura, el tiempo de mezclado y la proporción de ingredientes en las propiedades de la ganache.	
Contenido Procedimental: Elaboración de diferentes tipos de ganache. Técnicas de templado del chocolate y mezclado de ingredientes controlando la temperatura. Uso de herramientas de medición y de cocina. Análisis de calidad, textura y sensorial de las ganaches elaboradas	
Contenido Actitudinal: Precisión y meticulosidad en el proceso de elaboración. Creatividad en la presentación de la ganache. Valoración del trabajo en equipo y la colaboración. Disposición a aprender de los errores y a mejorar continuamente.	
CRITERIOS: Precisión en el manejo de ingredientes. Aplicación correcta de técnicas de elaboración. Calidad sensorial del producto final (textura, sabor, presentación). Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre el proceso y los resultados.	
INDICADORES:	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de conceptos teóricos referentes a la elaboración de la ganache. - Demuestra habilidad para aplicar técnicas de elaboración con precisión. - Sigue correctamente las instrucciones de las recetas y utiliza las herramientas adecuadas. - Realiza trabajo colaborativo con los compañeros. - Destaca los aspectos sensoriales de la preparación (textura, sabor, olor, presentación) para compartir con el grupo.
PROCEDIMIENTO/ INSTRUMENTO	Observación-Registro en Diario de Clase

<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: Entrada (centrado en el conocer-región izquierda del cerebro) El docente explica los conceptos básicos sobre emulsiones, propiedades de los ingredientes y reacciones químicas involucradas en la formación de la ganache. Luego, siguiendo una discusión grupal se analiza el rol de los ingredientes principales (chocolate, crema de leche, mantequilla) y cómo se ven afectados por la temperatura.</p>
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: Reflexión (centrado en el hacer-región central del cerebro) Los estudiantes trabajan en grupos para elaborar diferentes tipos de ganache, siguiendo una receta definida y detallando la variedad de ingredientes para observar los resultados. Evaluación de la calidad de la ganache, ajustando tiempos y temperaturas necesarias.</p>
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA: Profundización (centrado en el sentir-región derecha del cerebro) Los estudiantes catan las ganaches elaboradas, evaluándolas según criterios como sabor, textura, aroma y apariencia. Se promueve una reflexión sobre la experiencia de la jornada, las dificultades encontradas y aspectos más llamativo del proceso de elaboración. Se propone la utilización de la ganache en posteriores preparaciones de postres como elemento diferenciador.</p>

Fuente: Elaboración de Villasmil y Belandria (2025).

Como punto complementario, el profundizar culminó en la degustación y el análisis sensorial de la ganache preparada, generando en los estudiantes capacidad de asociar algunas emociones experimentadas, como la alegría de comer chocolate y el efecto que produce en las personas. Todo esto, con ellos tomando la iniciativa y participando activamente en esta etapa de la mediación, evidenciando una alta motivación a lo largo de la jornada y crecimiento en las tres dimensiones del cerebro triuno abordadas.

Seguidamente, en la tercera secuencia didáctica (cuadro 3), se planificó el ciclo neurodidáctico: región derecha del cerebro - región central del cerebro-región izquierda del cerebro, enfocado en preparaciones a base de frutas y verduras, donde los estudiantes aprendieron a preparar fresas en almíbar, explorando las propiedades y beneficios de utilizar frutas y verduras en la repostería. La secuencia promovió un enfoque integral que combinó la ciencia de los alimentos, la creatividad culinaria y la apreciación emocional de los ingredientes frescos y naturales, que desarrolló en ellos una comprensión holística de cómo interactúan estos elementos en la cocina.

Es pertinente acotar, que en la entrada de esta mediación, se presentaron diferentes tipos de preparaciones realizadas con fresas para que los estudiantes cataran y luego intercambiaran opiniones, tomando en cuenta que en el estado Mérida, un producto que forma parte de la tradición culinaria son las fresas con crema y en almíbar, comportando como atractivo turístico que comúnmente se consigue en muchos lugares. Fácilmente, todos conocían algo de la preparación y se remontaron a sabores de su niñez, describiendo las características organolépticas de los postres degustados con elementos propios del contexto. Dentro de este orden de ideas, con disposición comenzó la reflexión centrada en el hacer, y como resultado los estudiantes realizaron un almíbar, al cual se le cambió gradualmente la concentración hasta obtener la textura deseada, intercambiando roles en la preparación para hacerlo más dinámico e integrador entre los participantes.

Cuadro 3. Planificación de la secuencia didáctica utilizando el ciclo neurodidáctico: región derecha del cerebro, región central del cerebro y región izquierda del cerebro en estudiantes del curso de Repostería Tecnoemocional.

<p>TEMÁTICA: Preparaciones a base de frutas y verduras: Elaboración de fresas en almíbar.</p>
<p>COMPETENCIA: Emplean conocimientos básicos de ciencias naturales para elaborar conservas de frutas, como las fresas en almíbar, valorando el control de calidad en la selección y preparación de las fresas desarrollando hábitos de seguridad e higiene alimentaria.</p>
<p>Contenido Conceptual: Procesos físico-químicos durante la cocción de las fresas. Función del azúcar y los ácidos en la conservación de frutas. Microbiología de los alimentos: fermentación y deterioro. Principios de conservación de alimentos mediante el uso de almíbar.</p>
<p>Contenido Procedimental: Selección y preparación de las fresas. Técnicas de cocción, envasado y esterilización de fresas en almíbar. Evaluación de la calidad y textura del almíbar.</p>
<p>Contenido Actitudinal: Apreciación por los alimentos naturales y artesanales. Desarrollo de hábitos de higiene y seguridad alimentaria. Valoración del trabajo en equipo y la colaboración. Respeto por el medio ambiente y la sostenibilidad.</p>
<p>CRITERIOS: Precisión en el manejo de ingredientes. Habilidades prácticas para elaborar conservas de frutas. Calidad sensorial del producto final (textura, sabor, presentación). Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre el proceso y los resultados.</p>

INDICADORES:	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de conceptos teóricos relacionados con la elaboración y conservación de frutas. - Habilidad para aplicar técnicas de conservación de frutas con precisión. - Identifica y soluciona problemas que surgen durante la elaboración de las fresas en almíbar. - Participación activa y colaborativa en las actividades grupales. - Destaca los aspectos sensoriales de la preparación (textura, sabor, olor, presentación) para compartir con el grupo.
PROCEDIMIENTO/ INSTRUMENTO	Observación-Registro en Diario de Clase
SECUENCIA DIDÁCTICA: Entrada (centrado en el sentir–región derecha del cerebro) Los estudiantes catan diferentes tipos de fresas, describiendo características organolépticas (sabor, aroma, textura). Se abre la discusión sobre experiencias y recuerdos asociados a las fresas, historia local del producto y uso de conservas de frutas en nuestra cultura.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Reflexión (centrado en el hacer – región central del cerebro) Los estudiantes preparan diferentes concentraciones de almíbar y observan los cambios físicos que ocurren, conformando grupos, asignando roles y responsabilidades. En la elaboración de las fresas en almíbar, siguen la receta y orientaciones del docente, usando técnicas apropiadas.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Profundización (centrado en el conocer–región izquierda del cerebro) El docente y los estudiantes intercambian ideas acerca de los principios científicos detrás de la conservación de alimentos realizan también una evaluación sensorial de las fresas en almíbar elaboradas, analizando texturas, sabores y presentaciones.	

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Belandria (2025).

En este punto, el fortalecimiento de la técnica utilizada para la conservación de frutas como método ancestral, se consideró de vital importancia en el ámbito de la repostería, debido a que hay frutas y verduras frescas producidas y cosechadas solo en temporadas del año, pudiendo a futuro disponer del producto si se realiza el procedimiento adecuado. También, el grupo fue capaz de establecer analogías con otras frutas y verduras de origen local, las cuales pueden ser tratadas bajo las mismas técnicas, entendiendo su practicidad para la realización de diversas preparaciones.

Como cierre, en la parte de profundización se llevó a cabo una retroalimentación del proceso elaborado, detallando los principios científicos inmersos en las técnicas de conservación, así como en los resultados del producto, y donde los estudiantes por cuenta propia, investigaron acerca de la temática y compartieron videos cortos explicativos con el resto del grupo. En tal sentido, se logró despertar el interés del colectivo en cuanto a la vinculación de algunos aspectos formales de la ciencia con actividades cotidianas, como parte del proceso de aprendizaje impulsado de forma autónoma.

Ahora bien, en la última secuencia didáctica (cuadro 4), se siguió el ciclo neurodidáctico: región izquierda del cerebro - región derecha del cerebro - región central del cerebro, diseñado para que los estudiantes exploraran la ciencia detrás de la torta quesillo, una receta conocida por su aparente imposibilidad de preparación; donde aprendieron a descomponer y analizar los procesos científicos involucrados, desarrollando tanto habilidades analíticas como creativas en la cocina.

Como punto de partida, en la entrada de la mediación se presentó un abordaje teórico sobre la química de los ingredientes y los procesos involucrados en la elaboración de este postre, destacando la importancia de cada componente y sus funciones en la receta, utilizando lecturas sobre la coagulación de las proteínas y la caramelización del azúcar. A partir de aquí, se generó una dinámica basada en la generación de interrogantes por parte de los estudiantes, siendo respondidas por ellos mismos; acordando además, realizar otro encuentro adicional para el estudio más extenso de algunos principios y conceptos científicos discutidos. Por esta razón, se puede inferir que se generó un fortalecimiento de la postura sobre la importancia del aprendizaje como parte del desarrollo racional en la dimensión del conocer, individual y grupal.

Pasando a la reflexión, se exploró desde el sentir, cada paso en la elaboración del producto, analizando desde lo sensorial cada uno de los ingredientes y subproductos, como parte fundamental para evaluar el proceso en cada paso, garantizando así el resultado óptimo y la calidad esperada. En correlación, desde lo personal, cada estudiante describió en su preparación: el cómo la textura, el color, el olor y el sabor son referenciales e

indicativos de la calidad del proceso y la técnica, entendiendo la precisión como el elemento preponderante para lograr mejorar la técnica.

Seguidamente, al cierre de la experiencia, se orientó al grupo a realizar una sistematización, en la medida que se profundizaban las discusiones sobre el papel de la ciencia, la repostería creativa e innovadora, así como la capacitación necesaria para afrontar el campo laboral. Generándose entonces, la reflexión grupal sobre los desafíos y aprendizajes del proceso, promoviendo la autoevaluación y la postura crítica ante los errores cometidos, y entendiendo el crecimiento personal desde un proceso dinámico que amplía el desarrollo cognitivo, racional y emocional

Cuadro 4. Planificación de la secuencia didáctica utilizando el ciclo neurodidáctico: región izquierda del cerebro, región derecha del cerebro y región central del cerebro en estudiantes del curso de Repostería Tecnoemocional.

TEMÁTICA: Torta Quesillo: develando el misterio científico de la receta imposible.	
COMPETENCIA: Comprenden los conocimientos científicos básicos sobre química de alimentos y procesos culinarios para elaborar una torta quesillo, aplicando técnicas de repostería precisas para fomentar la creatividad y la innovación en la creación de postres.	
Contenido Conceptual: Reacciones químicas en la cocción de alimentos (Maillard, caramelización, etc.). Procesos físicos y químicos durante la preparación y horneado. Efectos del calor en la coagulación de las proteínas.	
Contenido Procedimental: Selección, preparación y medición precisa de ingredientes. Técnicas de mezcla y batido para lograr la textura adecuada. Control de la temperatura y tiempos de cocción. Evaluación de la calidad y presentación de la torta quesillo.	
Contenido Actitudinal: Creatividad y experimentación en la creación de postres. Meticulosidad y precisión en la elaboración de la receta. Trabajo en equipo y colaboración en la elaboración de la torta quesillo. Valoración de los aspectos sobre la calidad y la presentación final.	
CRITERIOS: Precisión en la preparación y manejo de ingredientes. Aplicación correcta de técnicas de repostería. Calidad sensorial del producto final (textura, sabor, presentación). Capacidad de reflexión y análisis crítico sobre el proceso y los resultados.	
INDICADORES:	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las reacciones químicas clave en la cocción de la torta quesillo. - Aplica técnicas de repostería para optimizar la calidad del producto final. - Participa activamente en debates, aportando ideas y reflexiones. - Demuestra creatividad para experimentar en la creación de postres. - Capacidad de autoevaluación y reflexión crítica sobre el trabajo realizado.
PROCEDIMIENTO/ INSTRUMENTO	Observación-Registro en Diario de Clase
SECUENCIA DIDÁCTICA: Entrada (centrado en el conocer – región izquierda del cerebro) Presentación teórica sobre la química de los ingredientes y los procesos involucrados en la elaboración de la torta quesillo, destacando la importancia de cada ingrediente y sus funciones en la receta. Lectura sobre la coagulación de las proteínas y la caramelización del azúcar.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Reflexión (centrado en el sentir–región derecha del cerebro) El docente hace la demostración en vivo de la elaboración de torta quesillo, explicando cada paso y la ciencia detrás de cada técnica, luego pasando a que los estudiantes elaboren en grupos el postre, siguiendo la receta y aplicando las técnicas aprendidas. En cada paso, se hace el análisis de los cambios en los ingredientes durante la cocción, realizando la evaluación sensorial de la torta quesillo, discutiendo texturas, olores y sabores hasta la presentación final.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: Profundización (centrado en el hacer–región central del cerebro) Se orienta hacia el análisis crítico de los productos elaborados, identificando áreas de mejora y posibles soluciones. Luego se profundiza en una discusión sobre el papel de la ciencia y el futuro de la repostería, la creatividad y la innovación. Se culmina con la reflexión grupal sobre los desafíos y aprendizajes del proceso, promoviendo la autoevaluación y la aplicación práctica.	

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Blandria (2025).

A continuación se desarrolló, la Fase de Valoración con los datos obtenidos, procediéndose a realizar el procedimiento de análisis e interpretación de la información recopilada siguiendo un proceso de categorización estructurado de la siguiente forma: la primera categoría corresponde de la repostería tecnoemocional influenciada por la neurogastronomía; la segunda enfoca el aprendizaje de las ciencias naturales mediante la implemen-

tación de secuencias didácticas diseñadas usando los ciclos cerebrales; la tercera, relacionada con la formación integral desde lo laboral dentro de la educación de jóvenes y adultos; y una cuarta categoría sustentada en los ciclos neurodidácticos.

Así, la primera categoría, concerniente a la repostería tecnoemocional es un enfoque innovador influenciado en la neurogastronomía que pretende ir más allá del simple sabor, utilizando la repostería como un medio para conectar con las emociones a través de la creatividad y la innovación. De hecho, el nombre supuso un atractivo especial y novedoso que enganchó a jóvenes y adultos, despertando el interés por acercarse a la misma. En tal razón, en el cuadro 5 se muestra el resumen de los aspectos considerados y el impacto observado.

Igualmente, dentro de esta categoría, la intencionalidad se enfocó en el sentir para potenciar el desarrollo de la organización emocional-sensitiva correspondiente a la región límbica del cerebro, a través de la creación de experiencias sensoriales que buscaron evocar sentimientos y recuerdos en los estudiantes. Por tal razón, para ellos la vivencia de cada encuentro significó un crecimiento en la estimulación de la percepción organoléptica en la repostería, creando una conexión emocional con las recetas y los recuerdos sensitivos, expresando un enriquecimiento en su aprendizaje.

Debe mencionarse, que integrar emociones tales como la pasión y el entusiasmo por la cocina, ayudó en este proceso de aprendizaje culinario a aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes, involucrándose con un mayor esfuerzo al completar cada tarea realizada; la que terminaron disfrutando y recordando los pasos y la técnica de forma más significativa. Adicionalmente, las emociones positivas también pueden estimular la creatividad y la innovación de forma especialmente relevante, ya que en el caso de los estudiantes, fueron capaces de diseñar y crear platos únicos y novedosos con las técnicas aprendidas e imaginando la inclusión de nuevos ingredientes. Así a lo largo del curso, los estudiantes mostraron un estado emocional equilibrado más estable que al inicio, influyendo en la capacidad de resolver problemas, lo que se manifestó durante la preparación de los alimentos, encontrando soluciones efectivas ante errores cometidos y además mejores habilidades de comunicación y de trabajo en equipo.

Aunado a esto, la repostería tecnoemocional no solo se concibió como una herramienta netamente educativa, sino que también buscó que cada participante tuviese la oportunidad de explorar posibles caminos profesionales como la industria alimenticia, el emprendimiento culinario y la creatividad aplicada, demostrando como estas experiencias de aprendizaje pueden transferirse a otras áreas laborales y personales fomentando una formación integral.

Cuadro 5. Impacto del curso de repostería tecnoemocional en el aprendizaje de las ciencias naturales

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Conexión emocional	La repostería tecnoemocional utiliza experiencias sensoriales para evocar recuerdos y sentimientos en los estudiantes, fomentando su desarrollo límbico.	Los estudiantes formaron vínculos emocionales con las recetas y técnicas, lo que enriqueció su aprendizaje y les permitió recordar el contenido con mayor profundidad y significado
Motivación y compromiso	Integrar emociones positivas (pasión, entusiasmo) aumentó la motivación y dedicación hacia las tareas realizadas en el curso.	Los estudiantes mostraron mayor esfuerzo y compromiso, completando cada tarea con entusiasmo y recordando las técnicas de forma significativa
Creatividad e innovación	Las emociones positivas impulsaron la creatividad, permitiendo a los estudiantes diseñar platos originales y experimentar con nuevos ingredientes	Los estudiantes desarrollaron habilidades innovadoras y originales al crear productos únicos y explorar nuevas posibilidades culinarias
Habilidades socioemocionales	Trabajo en equipo, comunicación efectiva y estabilidad emocional mejorada durante el curso	Los estudiantes aprendieron a colaborar, resolver conflictos y manejar desafíos de manera eficiente, mejorando su capacidad de resolver problemas y sus relaciones interpersonales

Pedro Enrique Villasmil León, Rubén Darío Belandria Rondón
Las ciencias naturales y la neurociencia: una experiencia en la formación laboral de jóvenes y adultos mediante la repostería tecnoemocional

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Crecimiento sensorial y técnico	Estimulación de la percepción organoléptica y técnicas culinarias precisas durante la preparación de postres	Los estudiantes fortalecieron su percepción sensorial y habilidades técnicas, permitiéndoles dominar procesos culinarios y transferir estas competencias a otros contextos laborales.

Fuente: Elaboración de Villasmil y Belandria (2025).

En referencia a la segunda categoría, basada en el aprendizaje de las ciencias naturales, la integración de la ciencia en la alimentación a través de la repostería tecnoemocional es una estrategia idónea para enseñar dicha área del conocimiento de manera efectiva. De esta manera, al comprender los procesos físicos, químicos y biológicos en la preparación y conservación de alimentos, los estudiantes pudieron mejorar sus prácticas culinarias y aprender los aspectos de la ciencia detrás de cada preparación.

Es pertinente acotar, que en esta categoría, la intención estuvo orientada hacia el conocer, buscando desarrollar y potenciar la organización intelectual – racional, correspondiente a la región neocórtex del cerebro, utilizando el conocimiento científico mediante la experimentación en la cocina. Dicho enfoque, se estructuró para desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que permitió a los estudiantes enfrentar desafíos reales experimentados con variables, facilitando fortalecer una mentalidad científica y una capacidad de adaptación a situaciones cotidianas en la adquisición de un oficio laboral.

En tal sentido, la repostería tecnoemocional facilitó la comprensión de conceptos abstractos, al ofrecer un entorno práctico de observación y análisis de los procesos químicos, biológicos y físicos en la preparación de postres. Se debe destacar, que este enfoque experiencial mejoró la retención de conceptos científicos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico. Es así, como la alimentación se convirtió en un vehículo para el aprendizaje científico, explorando las propiedades de los ingredientes, las reacciones químicas durante la cocción y el manejo de variables físicas, despertando curiosidad e interés por profundizar los conocimientos sobre las ciencias naturales.

Otro aspecto significativo a resaltar, tiene que ver con la aplicación de secuencias didácticas que consideraron el ciclo cerebral de atención sostenida como una ayuda a los estudiantes a concentrarse mejor y retener la información científica de manera más eficaz. Ciertamente, esa conexión emocional al asociar experiencias sensoriales placenteras con el aprendizaje, persiguió fortalecer la memoria y la comprensión, que representan elementos necesarios para mejorar la retención de conceptos científicos y facilitar el aprendizaje a través de emociones positivas y experiencias prácticas.

Es importante además, que a través del curso se promovió un aprendizaje activo y significativo mediante la experimentación y la resolución de problemas, al involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso educativo, manifestando que combinar la ciencia con las actividades culinarias representó una experiencia grata, a la cual pudieron adaptarse. Es decir, que la estimulación positiva conlleva a un aprendizaje más accesible y relevante.

Por lo tanto, estos enfoques en conjunto, como se muestra en el cuadro 6, crean un entorno educativo dinámico y efectivo que mejora significativamente el aprendizaje de las ciencias naturales. Para ello, la utilización de métodos efectivos de enseñanza y estrategias pedagógicas innovadoras, junto con la integración de nuevas tecnologías y recursos didácticos, abordan los desafíos en la enseñanza de ciencias naturales y plantean oportunidades para mejorar la didáctica y el aprendizaje. De aquí, que la repostería tecnoemocional emerge como una estrategia efectiva para fomentar la creatividad y la innovación, aplicando conceptos científicos de manera significativa y práctica en la formación laboral de jóvenes y adultos.

Por su parte, la tercera categoría de estudio referida a la formación laboral de jóvenes y adultos, se orientó hacia el hacer buscando potenciar la organización pragmática – operativa, correspondiente a la región reptiliana del cerebro, y enmarcada en el contexto de la repostería tecnoemocional, buscando desarrollar habilidades técnicas y científicas aplicables al ámbito laboral. Precisamente, en el cuadro 7, se muestran los aspectos con-

siderados. De forma complementaria, la precisión en la medición, el control de procesos y el aprendizaje de conceptos científicos, como la química y física de los alimentos, fomentó la innovación, preparando al estudiante a enfrentar y resolver problemas en entornos laborales dinámicos. En sí, los participantes coincidieron en que estas competencias son un impacto directo en su empleabilidad futura, aportando un perfil profesional competitivo, adaptado a un mercado actual, cambiante y desafiante.

Cuadro 6. Impacto del curso de repostería tecnoemocional en el aprendizaje de las ciencias naturales

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Comprensión y retención	La integración de procesos químicos y biológicos en la preparación de alimentos.	Mejora la retención y comprensión de conceptos científicos al aplicar secuencias didácticas basadas en el ciclo cerebral de atención sostenida.
Pensamiento crítico y resolución de problemas	Aplicación del conocimiento científico y la experimentación en la repostería.	Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas al enfrentar desafíos reales.
Conexión emocional	Asociación de experiencias sensoriales placenteras con el aprendizaje.	Fortalece la memoria y la comprensión al conectar conceptos científicos con emociones positivas.
Adaptación y flexibilidad cognitiva	Diseño de momentos de reflexión y descanso durante el curso.	Permite a los estudiantes consolidar el aprendizaje y adaptarse a nuevos conceptos científicos.
Aprendizaje activo	Promueve un aprendizaje significativo a través de la experimentación en repostería.	Los estudiantes se involucran activamente, lo que facilita la consolidación del conocimiento científico.
Innovación y creatividad	Integración de ciencia, actividades culinarias y creatividad en la repostería tecnoemocional.	Genera experiencias de aprendizaje memorables y emocionantes, estimulando positivamente a los estudiantes.

Fuente: Elaboración de Villasmil y Belandria (2025).

Por otro lado, la experiencia se presentó como una opción para el emprendimiento y la creatividad, donde se pudiese desarrollar una visión de modelos de negocios propios, usando herramientas tecnológicas para la promoción y venta, tal como el comercio electrónico. Asimismo, los participantes manifestaron que se fomentó la innovación, base de la diferenciación tan apreciada en un mercado competitivo, permitiéndoles crear y presentar productos únicos con originalidad y calidad. De igual manera, potenció habilidades socioemocionales esenciales, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la gestión de emociones. De por sí, las actividades mejoraron la colaboración y resolución de conflictos en el grupo, preparando también para aportar experiencias positivas en ramas como atención al cliente y otros servicios. Además, adaptación a nuevas tecnologías para mantenerse actualizados con las tendencias del mercado.

También, la formación en repostería tecnoemocional amplió las oportunidades laborales de los estudiantes al diversificar sus opciones profesionales. Así, pueden considerar desempeñarse en sectores como la industria alimenticia, restaurantes y hoteles, impartir talleres y cursos, o incluso establecer su propia empresa, según su decisión. Es importante entonces considerar, que la combinación de habilidades técnicas, científicas y socioemocionales crea un perfil profesional único y altamente valorado en el mercado laboral, asegurando un impacto positivo en su desarrollo personal y profesional.

Cuadro 7. Impacto del curso de repostería tecnoemocional en el aprendizaje de las ciencias naturales

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Habilidades técnicas	Precisión, medición y aprendizaje de conceptos científicos aplicados a la repostería.	Mejora la capacidad de resolver problemas, fomenta la innovación y fortalece la empleabilidad

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Emprendimiento y creatividad	Desarrollo de modelos de negocio, uso de tecnología para promoción y ventas.	Promueve la creación de productos originales y la exploración de mercados competitivos.
Habilidades socioemocionales	Trabajo en equipo, comunicación efectiva y gestión emocional.	Mejora la colaboración, la atención al cliente y la capacidad de generar experiencias positivas
Ampliación de oportunidades	Diversificación de opciones laborales en múltiples sectores, incluyendo la industria alimenticia.	Incrementa las posibilidades de empleo y el desarrollo de un perfil profesional competitivo.

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Belandria (2025).

Por último, como cuarta categoría aparecen los ciclos neurodidácticos, los cuales están centrados en cómo el cerebro aprende procesando y consolidando información en diferentes etapas, respetando y optimizando los ritmos naturales de aprendizaje, combinando aspectos cognitivos, emocionales y operacionales. Para ello, estos ciclos incluyen fases de atención sostenida, basada en la aplicación activa, reflexión y consolidación, lo que permite a los estudiantes adquirir conocimientos e interiorizarlos de manera significativa y adaptativa. En tal sentido, en el cuadro 8 se muestra el impacto generado, en cuanto a los aspectos se presentan de forma condensada.

Así, en la práctica, la implementación de estos ciclos educativos fomenta el aprendizaje activo y significativo, al respetar los momentos de mayor atención cerebral y combinar experiencias emocionales positivas, pudiendo los estudiantes involucrarse más en el proceso. Además, actividades como la experimentación práctica y la resolución de problemas despertaron el interés y reforzaron la motivación, promoviendo una conexión más profunda entre el contenido aprendido y las habilidades requeridas.

Es necesario mencionar, que este enfoque destaca por su impacto emocional. Es decir, los ciclos neurodidácticos incorporan emociones positivas como eje central del aprendizaje, logrando fortalecer la memoria, facilitando la consolidación de conocimientos mediante la combinación de experiencias sensoriales y actividades colaborativas. En consecuencia, se obtuvo que los estudiantes manifestaran avances en las habilidades académicas y socioemocionales, fundamentales en cualquier entorno educativo o profesional. Por tal razón, en el ámbito de la formación laboral, estos ciclos son relevantes, ya que al adaptar las estrategias pedagógicas a los ritmos de aprendizaje individuales y colectivos, permiten aplicar de manera práctica los conceptos adquiridos en diferentes contextos. En este sentido, optimizaron el desempeño y habilidades como la adaptabilidad, la creatividad y la resolución efectiva de problemas.

Cuadro 8. Impacto de la repostería tecnoemocional en el aprendizaje de las ciencias naturales

ASPECTO	DESCRIPCIÓN	IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES
Optimización del aprendizaje	Respeto por los ritmos naturales del cerebro mediante fases de atención, reflexión y consolidación.	Mejora la retención de conocimientos y su adaptación a diferentes contextos, logrando un aprendizaje más significativo.
Aprendizaje activo	Inclusión de actividades prácticas, como la resolución de problemas y la experimentación.	Incrementa la motivación y la implicación del estudiante, promoviendo una conexión más profunda con el contenido.
Impacto emocional	Incorporación de emociones positivas y experiencias sensoriales para enriquecer el aprendizaje.	Fortalece la memoria, la creatividad y las habilidades socioemocionales, fundamentales para el desarrollo personal.
Adaptabilidad y aplicación	Estrategias pedagógicas alineadas con ciclos de aprendizaje para habilidades prácticas y laborales.	Fomenta la creatividad, la capacidad de resolver problemas y la transferencia de conocimientos a entornos reales.

Fuente: Elaboración propia, Villasmil y Belandria (2025).

Consideraciones finales

Inicialmente el estudio de la proporción cerebral de los estudiantes del componente laboral, mostró una inclinación predominante hacia las habilidades operacionales asociadas a la región central del cerebro, seguida por la región derecha del cerebro, lo cual refleja una sensibilidad emocional y creativa significativa. Así, este hallazgo resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que refuercen las capacidades analíticas y cognitivas propias del cerebro izquierdo, priorizando siempre las tres dimensiones por igual y en forma triadizada, optimizando el aprendizaje integral y equilibrado en el colectivo.

Posteriormente, las estrategias idóneas para la formación laboral de repostería tecnoemocional, demostraron que el enfoque neurodidáctico basado en ciclos son efectivas para conectar los aspectos técnicos, científicos y emocionales del aprendizaje. De esta manera, el diseño de secuencias didácticas integradoras que combinen el hacer- conocer-sentir, permiten consolidar aprendizajes significativos, ya que estas estrategias no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también aumentan la motivación, la creatividad y el compromiso del estudiante, promoviendo una enseñanza innovadora y adaptada a las necesidades individuales.

Aparte de ello, el uso de estrategias con enfoque neurodidáctico tuvo un impacto significativo en la formación de los estudiantes, debido a que tal enfoque facilitó la integración de conocimientos científicos aplicados a la cocina, desarrollando habilidades prácticas y resolutivas. Por lo tanto, a través de vivencias prácticas, los estudiantes lograron comprender conceptos abstractos, fortaleciendo su pensamiento crítico y aprendiendo a adaptarse eficazmente a nuevos desafíos. Además, que al asociar las emociones positivas con el aprendizaje, se estimuló la memoria y la consolidación del conocimiento, reforzando el vínculo emocional con los contenidos.

En síntesis, implementar la repostería tecnoemocional como estrategia educativa vinculada al aprendizaje de las ciencias naturales, ha probado ser un modelo pedagógico transformador, ya que dicho vínculo impulsa el desarrollo de competencias científicas, técnicas y socioemocionales, promoviendo un aprendizaje integral y contextualizado. De igual manera, ofrece a los jóvenes y adultos una oportunidad para fortalecer su perfil profesional y personal, al tiempo que fomenta la innovación y el emprendimiento como herramientas para la integración socio-laboral.

Recomendaciones

A manera de colofón, buscando reforzar el impacto y utilidad de la investigación realizada sobre lo didáctico del uso de la gastronomía sensitiva, se proponen algunas recomendaciones prácticas para ser consideradas o implementadas en contextos socio-educativos-laborales, e igualmente servir de elementos de referencia conceptual teórico-prácticos, para el desarrollo de nuevas investigaciones futuras que vengán a enriquecer esta área del conocimiento, aún en ciernes. En tal razón se recomienda:

El diseño por parte de los docentes de estrategias didácticas utilizando ciclos neurodidácticos adaptados a diversas áreas formativas, promoviendo un aprendizaje integral, donde se incluyan actividades prácticas como proyectos interdisciplinarios para reforzar conceptos complejos de las ciencias.

La implementación de talleres o programas de formación continua, con la finalidad de que los docentes comprendan y apliquen principios neuroeducativos en sus prácticas.

La creación de materiales especializados, como guías didácticas basadas en neuroeducación, que sirvan de orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales.

El desarrollo de investigaciones que aborden la formación laboral de la modalidad de jóvenes y adultos bajo el enfoque neurodidáctico, utilizando estrategias alternativas educativas en diferentes contextos culturales, a fin de lograr capacitaciones integrales de los participantes.

El estudio y desarrollo de la neurogastronomía como una opción innovadora para ser integrada a otras disciplinas académicas y campos laborales. ©

Villasmil León Pedro Enrique. Tesista de la Licenciatura en Educación Mención Ciencias Físico Naturales de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Actualmente profesor de Ciencias Naturales y facilitador del Componente laboral en el Liceo Simón Bolívar adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Participación en eventos locales en el campo de la didáctica de las ciencias naturales.

Belandria Rondón Rubén Darío. Licenciado en Educación Mención Ciencias Físico Naturales (ULA) y Magister Scientiarum en Tecnología Educativa (UNEFA). Doctorando en Educación (ULA). Profesor Investigador Categoría Agregado de Didáctica Integral de las Ciencias Naturales y Práctica Profesional Docente en Ciencias Físico Naturales. Miembro del Departamento de Pedagogía y Didáctica en el área de Prácticas Profesionales Docentes y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Profesor del Programa de Profesionalización Docente (PPD) y del Programa de Los Docentes de la Universidad de Los Andes (PAD). Investigador acreditado Nivel A- II por el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII- 2015) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología-Venezuela; de igual forma acreditado por el Programa Estimulo al Investigador (PEI - 2021) por el CDCHTA-ULA. Ha participado en eventos nacionales e internacionales con artículos publicados en campo de la didáctica de las ciencias, la neurodidáctica y neurociencia, simulación digital en el aprendizaje de las ciencias naturales y enfoques curriculares. Coordinador de la Licenciatura en Educación Mención Ciencias Físico Naturales. Miembro del Grupo de Investigaciones Neuroeducativas (GINES).

Investigación presentada como opción especial de graduación para la obtención de título de Licenciado en Educación: Mención Ciencias Físico Naturales, bajo la tutoría del Profesor Rubén Darío Belandria Rondón.

Referencias bibliográficas

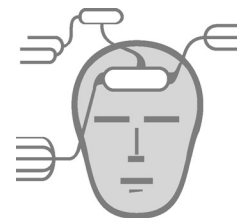
- Arias, Fidias. (2012). **El proyecto de investigación. Guía para su elaboración.** Caracas: Episteme.
- De Gregori, W., y Valpato, E. (2012). **Capital Tricerebral.** Academia Colombiana de Cibernética Social.
- De Gregori, W. (2014). **Neuroeducación para el éxito.** McGraw-Hill Interamericana.
- González Morales, Diego. (2023). **La neurogastronomía y su influencia en la experiencia del comensal.** *Domino de las Ciencias*, 9(3), 2197-2206.
- Gopar Rodríguez, Elena. (2019). **La Neuroeducación.** Universidad de La Laguna
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María. (2014). **Metodología de la Investigación.** (6ª. ed.) México: McGraw-Hill. Interamericana.
- Hoyos Álvarez, Mónica. (2020). **Enseñanza de las ciencias naturales en el contexto escuela nueva: una posibilidad para la transdisciplinariedad.** Tesis de grado de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia
- Kemmis, Stephen, y McTaggart, Robin. (1988). **Cómo planificar la investigación acción.** Editorial Laertes.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (15 al 17 de junio de 2022). **Séptima conferencia internacional de educación de adultos.** <https://www.uil.unesco.org/es/septima-conferencia-internacional-de-educacion-adultos>

- Quilez Mayo, Maritza, Martínez Cuba, Orlando y González, Ricardo Roberto. (2022). **La formación laboral en estudiantes jóvenes y adultos a través de proyectos educativos** *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 18 (4), 396-418.
- Sagñay Illapa, Beatriz. (2024). **La neurodidáctica y su impacto en el desarrollo infantil**. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(125), 88-96. *Epub* 05 de febrero de 2025.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto. República Bolivariana de Venezuela: La Asamblea Nacional. Recuperado de: <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20deEducacion.pdf>
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio para el Poder Popular para la Educación. (2016). **Proceso de Transformación Curricular para Educación Media**. Caracas, Venezuela.
- Walker Janzen, Walter. (2022). **Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional**. *Enfoques*, 34 (2), 13-33.

Hacia una aproximación de los usos de Chat GPT en el contexto universitario



Towards an approach to the uses of Chat GPT in the university context



Craviolatti, Celina¹

celinacraviolatti@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0988-0305>

Teléfono: + 54 9 236 472-1572

Frezzotti, Yanina²

yfrezotti@comunidad.unnoba.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-5704-0471>

Teléfono: +54 9 236 436-6116.

María. Belén Chilano¹

bele.chilano@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-4962-5297>

54 9 236 456-2657

¹Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA).

Instituto de Política y Gobierno. Junín

²Centro de investigaciones y transferencia del noroeste de la provincia de Buenos Aires (CITNOBA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Buenos Aires- República de Argentina

Recepción/Received: 10/12/2024

Arbitraje/Sent to peers: 10/12/2024

Aprobación/Approved: 31/12/2024

Publicado/Published: 31/04/2025

Resumen

La herramienta de inteligencia artificial (IA) *ChatGPT* plantea una serie de interrogantes respecto a las aplicaciones éticas, a la transparencia en su uso y al impacto en las prácticas académicas y legales. En este escenario, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de las potencialidades y desafíos que presenta *ChatGPT* en el contexto universitario. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica de estudios que hayan abordado la temática actual, principalmente en el ámbito académico y en el de la propiedad intelectual. Los resultados muestran que *ChatGPT* puede ser útil para mejorar la enseñanza y la corrección de exámenes, pero su utilización genera cuestionamientos éticos sobre la autenticidad en los trabajos académicos, lo cual requiere de una respuesta ágil desde el contexto educativo.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, ChatGPT, plagio, propiedad intelectual, OpenAI, ámbito universitario

Abstract

The artificial intelligence (AI) tool ChatGPT raises a series of questions regarding its ethical applications, transparency in its use, and its impact on academic and legal practices. In this context, this paper aims to reflect on the potentialities and challenges posed by ChatGPT in the university environment. To this end, a literature review is conducted on studies that have addressed this topic, focusing primarily on the academic and intellectual property fields. The results indicate that ChatGPT can be useful for enhancing teaching and exam grading; however, its use raises ethical concerns about the authenticity of academic work, requiring a swift response from the educational context.

Keywords: Artificial Intelligence, ChatGPT, plagiarism, intellectual property, OpenAI, university context.

Introducción

La inteligencia artificial (en adelante IA) ha ganado una popularidad exponencial en el imaginario social occidental, especialmente desde el lanzamiento de *ChatGPT* por *OpenAI* el 30 de noviembre de 2022 (Villagrán, 2023). Particularmente en las instituciones de educación universitaria, los estudiantes organizan su vida académica y personal en un entorno cada vez más optimizado por la tecnología, donde la IA desempeña un papel central (Estrada-Araoz et. al, 2024). De hecho, en la actualidad, los estudiantes tienen acceso a herramientas de escritura basadas en inteligencia artificial que ofrecen retroalimentación en tiempo real sobre aspectos como gramática, puntuación y estilo; a la vez que facilitan la revisión de la estructura de las oraciones, el tono y la elección de palabras, mejorando significativamente la calidad de los textos producidos (Farhi et al., 2023).

Autores como Perez y Robador (2023) sostienen que, el uso de la tecnología como herramienta de apoyo en el aprendizaje, ha demostrado ser eficiente para mejorar la calidad educativa y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. Según Caldarini et al. (2022), entre estas tecnologías destacan los *chatbots* basados en IA, que no solo proporcionan sugerencias para el autoaprendizaje, sino que también permiten a los estudiantes explorar información, resolver dudas y encontrar soluciones a problemas de forma ágil.

Por su parte, Adiguzel et al. (2023) sostienen que herramientas como *ChatGPT* no solo ofrecen recursos prácticos, sino que también potencian la motivación intrínseca de los estudiantes, favoreciendo una comprensión más profunda de los conceptos y enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. Además, la automatización que permite la IA resulta de gran utilidad en el diseño ágil de clases, ayudando a los educadores a desarrollar materiales educativos más atractivos y efectivos de manera eficiente (Farhi et. al, 2023) .

A pesar de estos avances, algunos críticos advierten que la capacidad de la IA para generar textos de manera similar a los humanos puede fomentar lo que se denomina “deshonestidad académica” (Jofre, 2023). Entonces, aunque se trata de una herramienta poderosa, valiosa y de bajo costo para el aprendizaje, también plantea importantes consideraciones éticas. Entre los principales riesgos se encuentran la elusión de responsabilidades, las cuestiones relacionadas con los derechos de autor y el plagio, así como la preocupación por los sesgos en la distinción entre argumentos falsos y verídicos (Justo,2023). Además, su impacto en los procesos de aprendizaje y evaluación ha generado un discurso predominante marcado por el temor y la incertidumbre (Villagrán, 2023). Por otro lado, Pérez y Robador (2023) señalan que el modelo de lenguaje puede generar respuestas sesgadas o inexactas debido a los sesgos presentes en los datos de entrenamiento y a su naturaleza probabilística. También sostienen que la implementación de *ChatGPT* en la educación universitaria enfrenta desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la formación docente, siendo fundamental capacitar a los educadores para integrar estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada.

En este contexto, el presente artículo expone una investigación de carácter cualitativo, exploratorio y reflexivo, con el propósito de contribuir al entendimiento y desarrollo teórico de la temática a partir de la síntesis de la literatura existente. Por lo tanto, nuestro objetivo principal consiste en realizar una recopilación y análisis crítico de los estudios referidos a las potencialidades y desafíos que presenta *ChatGPT* en el contexto universitario.

Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de trabajos académicos internacionales sobre *ChatGPT* en el contexto universitario, utilizando motores de búsqueda como *Web of Science*, *Scopus*, *PubMed* y *Google Scholar*. Se emplearon palabras clave como “*ChatGPT*”, “inteligencia artificial”, “*OpenAI*”, “*ChatGPT* y universidades” y “*ChatGPT* y propiedad intelectual”, para optimizar los resultados.

A continuación, se clasificaron los artículos encontrados según su tema principal, organizándolos en las siguientes categorías:

- Usos de *ChatGPT* en la educación,
- Autoría y plagio,
- Posibilidades y desafíos éticos.

Usos de ChatGPT en la educación

ChatGPT fue lanzado al público el 30 de noviembre de 2022 como una innovadora herramienta de inteligencia artificial, alcanzando rápidamente una notable cantidad de usuarios, superando el millón en su primera semana (Caldarini et al., 2022). Esta tecnología avanzada de inteligencia artificial está diseñada para generar respuestas a las preguntas de los usuarios mediante la creación de textos (Jofre, 2023). A diferencia de sistemas que simplemente extraen información de bases de datos, *ChatGPT* tiene la capacidad de generar contenido “original” y altamente preciso, adaptado al contexto de cada consulta (Pérez y Robador, 2023). Basado en el modelo *Generative Pre-trained Transformer* (GPT), este sistema emplea algoritmos avanzados de procesamiento de lenguaje y ha sido entrenado con vastos volúmenes de datos, lo que le permite predecir las palabras que siguen en una oración y generar respuestas coherentes, contextualizadas y cercanas al lenguaje humano (Diego et al., 2023). Para esto, *ChatGPT* contiene 300 mil millones de palabras que representan 570 GB de datos, y opera con más de 175 mil millones de parámetros (Farhi et al., 2023).

El uso de *ChatGPT* no solo ha revolucionado la interacción con la inteligencia artificial, sino que también ha transformado su aplicación en diversos ámbitos, incluido el educativo. Según Pérez y Robador (2023), los *chatbots* basados en inteligencia artificial, como *ChatGPT*, gestionan eficientemente grandes volúmenes de datos y ofrecen respuestas precisas en áreas como asignaturas, exámenes y tareas, mejorando la interacción entre estudiantes y tecnología. En esta línea, Estrada et al. (2024) destacan que *ChatGPT* facilita el acceso a información relevante, apoya la investigación, favorece la personalización del aprendizaje y optimiza procesos de evaluación en el contexto universitario.

Por su parte, el informe proporcionado por la UNESCO (2023), menciona distintas potencialidades de *ChatGPT* en la educación superior, basadas en roles específicos que puede desempeñar la herramienta. Uno de ellos es la capacidad de la IA de generar formas alternativas de expresar una idea; así como actuar como oponente de debate, ayudando a los estudiantes a desarrollar sus argumentos. Asimismo, puede mencionarse su rol como colaborador, en el sentido de ayudar a los estudiantes a investigar y resolver de manera conjunta los problemas; ser una guía complementaria o tutor, proporcionando orientación al estudiante dando información sobre sus progresos (UNESCO, 2023). Además, *ChatGPT puede asistir* en procesos de diseños, proporcionar herramientas para interpretar datos y ayudar en la reflexión sobre material de estudio. Otro aspecto relevante es la capacidad de motivar, en el sentido de ofrecer retos para ampliar el aprendizaje; así como su papel como evaluador, proporcionando a los educadores un perfil del conocimiento actual de los estudiantes (UNESCO, 2023). En este contexto, Moreno Padilla (2019) menciona la necesidad de aprovechar el desarrollo de entornos de aprendizaje que se adapten de forma acorde y sean personalizados; con el fin de generar estrategias puntuales de adquisición de conocimiento de manera eficaz, teniendo en cuenta el análisis predictivo y resolutivo de la IA.

Sin embargo, el impacto de *ChatGPT* en la educación superior no está exento de debate. Deleón Villagrán (2023) señala que, aunque esta tecnología aporta ventajas significativas, también plantea desafíos relacionados con la ética, la privacidad y la autoría de los contenidos generados. Cortes Osorio (2023) enfatiza que, si bien *ChatGPT* fortalece procesos educativos como el análisis crítico y la resolución de problemas, es crucial gestionar su uso de manera responsable para mitigar riesgos como el sesgo en los datos, las respuestas inapropiadas y el potencial fomento de la deshonestidad académica.

Un ejemplo de estas preocupaciones se observa en el trabajo de Estrada et al. (2023), quienes investigaron la percepción de estudiantes de enfermería de una universidad pública peruana sobre el uso de *ChatGPT*. Los resultados revelaron una postura levemente favorable hacia esta herramienta, destacando más beneficios que barreras. Sin embargo, se concluye que es fundamental capacitar a los estudiantes para maximizar las ventajas de su integración en la educación. De manera similar, Juca Maldonado et al. (2023) estudiaron la percepción de docentes en la Universidad Metropolitana (Ecuador). Aquí, al presentarles un texto generado por *ChatGPT*, los docentes no lograron identificar su origen artificial y le otorgaron un puntaje promedio de 8,88 sobre 10, lo que refuerza la necesidad de más capacitación sobre el uso de esta tecnología.

Por otro lado, Morales-Chan (2023) subraya la importancia de la calidad en los *prompts* —frases o preguntas que guían al modelo de lenguaje— al interactuar con *ChatGPT*, ya que son clave para obtener respuestas satisfactorias. Elementos como el tema, el estilo y el contexto influyen significativamente en la efectividad de las interacciones (Dathathri et al., 2020). Además, el uso estratégico de verbos específicos y claros puede mejorar la precisión de las respuestas al orientar al sistema en tareas concretas (Kumar et al., 2022). Elegir el verbo adecuado en un *prompt* es esencial para que la IA comprenda la solicitud y ofrezca respuestas precisas y útiles. Algunos verbos recomendados para interactuar con sistemas como *ChatGPT* son: aclarar, argumentar, combinar, comprobar, crear, definir, describir, explicar, generar, incluir, inferir, proponer, resumir y replantear (Morales-Chan, 2023).

Autoría y plagio

En la actualidad, el uso de IA desafía los fundamentos del derecho de propiedad intelectual, ignorando de manera generalizada el reconocimiento de la autoría sobre las obras que utiliza (Jofre, 2023). Esto tiene lugar, porque los textos generados por *ChatGPT* en ningún caso incluyen las referencias ni la bibliografía que utiliza en esa respuesta confeccionada, constituyendo una vulneración de los derechos de autor por omisión (García- Peñalvo, 2023). Este escenario se da en un contexto de vacío regulatorio global que permite a estas tecnologías procesar y reutilizar información del universo digital para crear productos estándar comercializados bajo el sello de “Artificial Intelligence” (AI) (Aucejo y Ramón, 2023). Por lo tanto, el acceso gratuito y masivo a tecnologías como *ChatGPT*, genera interrogantes clave en torno a la autoría y las formas emergentes de producción de contenido (Jofre, 2023).

Respecto a la autoría, si bien el marco conceptual actual reconoce modalidades como las tutorías individualizadas, las autorías colectivas o corporativas (Chamorro, 2021), no contempla aún la posibilidad de atribuir autoría formal a una inteligencia artificial (Jofre, 2023). Así, se abre el debate sobre si es factible considerar como “coautoría” la colaboración con una IA en la creación de un artículo académico o un libro, ya que, aunque técnicamente es posible, este tipo de prácticas suscita cuestionamientos éticos y conceptuales en relación con la responsabilidad sobre el contenido intelectual y las conclusiones derivadas (Pulido, 2006).

Además, la originalidad de las obras generadas con IA invita a reexaminar este concepto, que históricamente ha sido un pilar en el ámbito artístico y académico. Rodríguez Ortega (2020) señala que la originalidad, al igual que la creatividad, es una construcción cultural que ha evolucionado con el tiempo: mientras que la noción clásica del siglo XIX vinculaba la originalidad con la creación de algo totalmente nuevo, las obras de IA parecen destacar más por su capacidad de identificar patrones y transformarlos en nuevas formas. Esto obliga a cuestionar si las creaciones de IA pueden ser consideradas originales bajo estas perspectivas modernas. Por otro lado, la ausencia de protección legal para las obras generadas por IA plantea implicancias directas para los intérpretes, quienes podrían quedar sin derechos debido a la falta de un derecho de autor sobre las creaciones. Este vacío normativo refuerza la necesidad de establecer un marco global para regular la IA, preferiblemente mediante una convención multilateral promovida por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Aucejo y Ramón, 2023).

El uso de herramientas como *ChatGPT* también afecta las dinámicas de producción de conocimiento y evaluación en el ámbito educativo. Una de las principales preocupaciones de los docentes es el posible incre-

mento de la deshonestidad académica o el plagio, especialmente considerando que estas tecnologías presentan limitaciones como imprecisiones, datos erróneos y sesgos (Justo, 2023). En este sentido, los estudiantes tienen la posibilidad de conseguir respuestas rápidas de la IA, que no son trabajadas ni producidas por ellos mismos, debilitando su habilidad para realizar creaciones originales y desarrollar pensamiento crítico, promoviendo así una conducta educativa negativa (Martínez Cenalmor, 2023). Estudios recientes, como el análisis de Cardina et al. (2022), señalan que entre el 50 % y el 75 % de los estudiantes han incurrido al menos una vez en prácticas de deshonestidad académica, incluyendo el plagio y el uso indebido de recursos en línea.

Adicionalmente, surge el desafío de detectar si un trabajo ha sido realizado por una IA o por un ser humano. Instituciones como la Universidad de Nueva York y diversos centros australianos ya están abordando esta problemática (O'Connor, 2023). En respuesta, han emergido herramientas experimentales como *GPT-Output Detector* o *GPT Zero*, diseñadas para identificar textos generados por IA. Sin embargo, en el estudio realizado por Juca Maldonado (2023), se evaluó negativamente la capacidad de un sistema de detección de plagio denominado "*Compilatio*" para identificar textos generados por IA. Como parte del experimento, se presentó un documento académico elaborado íntegramente con IA para su análisis, y como resultado se obtuvo un promedio de sólo un 1 % de similitud con otros textos presentes en las bases de datos revisadas por la herramienta.

Posibilidades y desafíos éticos

El análisis bibliográfico realizado respecto a los usos de *ChatGPT* en el ámbito académico, permite evaluar tanto sus potencialidades como sus limitaciones dentro de los procesos educativos y de producción de conocimiento. Según Morales-Chan (2023), *ChatGPT* facilita el acceso inmediato y personalizado a una gran cantidad de información, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y promover el aprendizaje autónomo. Esta característica, unida a su capacidad para generar retroalimentación coherente y relevante, mejora la comprensión de conceptos, corrige errores y fomenta un mejor desempeño académico. Pérez y Robador (2023) también complementan esta visión, subrayando que la herramienta favorece la personalización del aprendizaje, la interacción entre estudiantes y docentes, y el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la escritura y la colaboración.

No obstante, la implementación de estas tecnologías no está exenta de limitaciones. Estrada et al. (2024) señalan barreras técnicas, como la incapacidad de calcular fórmulas complejas, generar referencias precisas o evitar contradicciones, lo que puede reducir la confianza de los usuarios en la herramienta. Además, Villagrán (2023) enfatiza que el contenido generado por IA no debe equipararse en calidad y validez al producido por fuentes científicas verificadas, dado que la responsabilidad última de su uso recae en la capacidad humana para discernir y validar la información proporcionada.

Un dato relevante es la dificultad para distinguir textos generados por IA de los realizados por humanos. Juca Maldonado (2023) demostró, mediante el uso de la herramienta antiplagio "*Compilatio*", que textos creados por *ChatGPT* presentan niveles mínimos de similitud detectada, lo que dificulta su identificación tanto por revisores humanos como por plataformas especializadas. Esto plantea un desafío ético y técnico, ya que la detección ineficaz de contenido automatizado podría fomentar prácticas deshonestas, como el plagio en contextos educativos.

Además, los aspectos éticos son recurrentes en la discusión. Farhi et al. (2023) destacan preocupaciones como la dependencia de estas herramientas para el pensamiento crítico, el impacto negativo en la creatividad y las habilidades de escritura, y el riesgo de desincentivar el análisis reflexivo en los estudiantes. Por lo tanto, Estrada et al. (2024) sugieren la necesidad de promover un uso ético y responsable de estas tecnologías mediante programas de sensibilización y colaboración estrecha entre docentes y estudiantes.

Por último, los autores coinciden en la importancia de fomentar valores como la transparencia y la responsabilidad social en la producción académica y científica (Mhlanga, 2023; Juca Maldonado, 2023). Este enfoque, junto con la construcción de consensos básicos en la enseñanza y el aprendizaje, será relevante para integrar herramientas como *ChatGPT* en la educación superior.

En síntesis, si bien las tecnologías basadas en IA ofrecen oportunidades sin precedentes para transformar la educación, también plantean desafíos que requieren una reflexión profunda y regulaciones globales adecuadas (Aucejo y Ramón, 2023). El riesgo que presentan las conductas académicas no deseadas, como el plagio, puede entenderse también como un reto a superar. Para ello, es esencial que el sistema educativo se enfoque en una formación digital eficaz para los estudiantes, dotándolos de las competencias necesarias para el uso de *ChatGPT* como herramienta de apoyo (García -Peñalvo, 2023). Esta formación debe enfatizar en la importancia que tiene filtrar la información, desarrollar capacidad de buscar y seleccionar fuentes de información de calidad (García- Peñalvo, 2023). Asimismo, es fundamental destacar en la enseñanza la importancia que tiene tanto indicar la autoría de un texto, así como la responsabilidad de verificar los datos que se presentan en él (Van Dis et al, 2023). Por último, debe ser primordial promover la implementación de iniciativas educativas que incentiven el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, basado en fundamentos de ética educativa (Martínez Cenalmor, 2023).

Conclusión

El uso de herramientas de inteligencia artificial como *ChatGPT* en la educación universitaria genera tanto beneficios como preocupaciones. Estas tecnologías permiten enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, ofreciendo acceso inmediato a información, fomentando ciertas habilidades y mejorando la personalización educativa. Sin embargo, su incorporación en el ámbito académico no está exenta de riesgos y limitaciones, como la posibilidad de generar información imprecisa, el impacto en la creatividad y la falta de comprensión crítica.

Un uso adecuado de la herramienta podría fomentar el aprendizaje autónomo y la personalización, mientras que un uso indebido podría facilitar el plagio y disminuir la creatividad.

Además, la generación de contenidos mediante inteligencia artificial plantea interrogantes sobre la autoría y la titularidad de los derechos, que son aspectos clave a ser discutidos en los ámbitos educativos y académicos, ya que el desconocimiento o mal uso de estas tecnologías podría derivar en situaciones de plagio o infracción de derechos. Por lo tanto, es fundamental que se utilicen estas herramientas respetando las normativas de propiedad intelectual vigentes y enfatizando la necesidad de un abordaje ético y responsable.

Por lo tanto, consideramos que los estudios analizados son fundamentales para poner sobre la mesa una problemática creciente: tanto docentes como estudiantes ya están utilizando estas tecnologías, pero el debate académico y práctico sobre su impacto aún es insuficiente. Esta carencia genera vacíos importantes, como la falta de capacitación adecuada para los principales usuarios de estas herramientas, y la ausencia de formación puede llevar a un uso inadecuado, aumentando la dependencia de la tecnología y los riesgos asociados.

Además, es de destacar que, en el contexto argentino, se observa una escasez de investigaciones específicas que aborden las experiencias locales. Es por eso que este artículo busca contribuir al entendimiento inicial del fenómeno, proponiendo como línea futura de indagación la realización de estudios empíricos que reflejen las vivencias de estudiantes y docentes en nuestra región. Esto permitiría no solo enriquecer el debate, sino también diseñar estrategias adaptadas a nuestras realidades educativas.

Asimismo, es importante que estos avances tecnológicos sean abordados con un enfoque equilibrado, evitando caer en la tecnofobia pero también manteniendo una mirada crítica sobre su uso. En este sentido, consideramos que las herramientas de IA deben ser entendidas como aliadas para la educación, siempre que se utilicen de manera responsable y en combinación con la guía y supervisión humanas.

Finalmente, este trabajo subraya la urgencia de invertir en programas de capacitación para docentes, quienes necesitan las herramientas y el conocimiento necesario para integrar la inteligencia artificial en sus prácticas pedagógicas de manera efectiva. Solo así se podrá minimizar el impacto de los aspectos negativos y maximizar los beneficios, avanzando hacia una educación inclusiva, crítica e innovadora que valore la creatividad y la originalidad, respetando al mismo tiempo los derechos de autor y los principios de la propiedad intelectual. ©

Referencias Bibliográficas

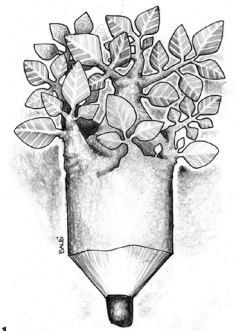
- Adigüzel, Tufan; Kaya Mehmet Haldun & Cansu, Fatih Kürşat. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*. Estados Unidos. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Andrés Aucejo, Eva, Ramón Fernández, Francisca. (2023). Inteligencia artificial: “chat GPT” versus la Ley y el Derecho. Jaque al derecho de la propiedad intelectual. *Revista de Educación y Derecho* (Online), (28). España DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43933>
- Caldarini, Guendalina; Jaf, Sardar & McGarry, Kenneth. (2022). A literature survey of recent advances in chatbots. *Information*, 13(1), 41. *Revista MDPI*. Suiza. DOI: <https://doi.org/10.3390/info13010041>
- Cardina, Yindi; Kristiani Khresna Bayu Sangka. (2022). Qualitative Survey of Academic Dishonesty on Higher Education: Identify the Factors and Solutions. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 8705-8719. India. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/5181>
- Chamorro, Alberto. (2021). ¿Quién es autor? Las autorías múltiples, criterios y lineamientos. *Revista Española de Documentación Científica*, 44(2), e290-e290. DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2021.2.1758>
- Cortes-Osorio, Jimmy Alexander. (2023). Explorando el potencial de ChatGPT en la escritura científica: ventajas, desafíos y precauciones. *Scientia Et Technica*, 28(01), 3–5. Colombia. <https://doi.org/10.22517/23447214.25303>
- Dathathri, Sumanth; Madotto, Andre; Lan, Janice; Hung, Jane; Frank, Eric; Molin, Piero; Yosinski, Jason & Liu, Rosanne. (2020). Plug and play language models: A simple approach to controlled text generation. arXiv. Cornell University. Estados Unidos. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1912.02164>
- Diego Olite, Francisca Mercedes; Ileana del Rosario, Morales Suárez & Vidal Ledo, María Josefina. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Universidad Nacional de Salud de la Habana, Cuba. Educación Médica Superior*, 37(2) 38-76. La Habana. Cuba. <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3876/1508>
- Estrada-Araoz, Edwin Gustavo; León-Hancco, Lesly Berly Avilés-Puma, Basilide. (2024). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT durante su formación profesional. *Gaceta Médica de Caracas*, 13. Colombia. DOI: <https://doi.org/10.47307/GMC.2024.132.2.2>
- Farhi, Faycal; Jeljeli, Riadh; Aburezeq, Ibtehal; Dweikat, Fawzi Fayez; Al-shami, Samer Ali; & Slamene, Radouane. (2023). Analyzing the students’ views, concerns, and perceived ethics about chat GPT usage. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Volumen 5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.caei.2023.100180>
- García-Peñalvo, Francisco José. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e31279. Universidad de Salamanca. España. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- Jofre, Cristian Martín. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo Universitario ADUBA*. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/79/132>
- Juca-Maldonado, Fernando. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista metropolitana de Ciencias aplicadas*, 6(Esp1), 289-296. Ecuador <https://doi.org/10.62452/8nww1k83>
- Justo, David. (2023, 10 de febrero). Chat GPT tampoco es infalible: Algunos errores de bulto de la inteligencia artificial del momento. *Cadena Ser*. Recuperado de <https://cadenaser.com/nacional/2023/02/10/chat-gpt-tampoco-es-infalible-algunos-errores-de-bulto-de-la-inteligencia-artificial-del-momento-cadena-ser/>
- Kumar, Harsh; Musabirov, Ilya.; Shi, Jiakai; Lauzon, Adele; Choy, Kwan Kiu; Gross, Ofek.; Kulzhabayeva, Dana, Williams, Joseph Jay. (2022). Exploring The Design of Prompts for Applying GPT-3 based

- Chatbots: A Mental Wellbeing Case Study on Mechanical Turk. University of Toronto. Canadá. <https://arxiv.org/abs/2209.11344>
- Martínez Cenalmor, Ana. (2023). *Impacto de Chat GPT en el entorno educativo: posibilidades y riesgos*. Master en Estudios de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Universidad de Oviedo. España https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/69004/TFM_AnaMartinezCenalmor.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Morales-Chan, Miguel. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza. Repositorio Institucional Universidad Galileo. Guatemala. <https://biblioteca.galileo.edu/xmlui/handle/123456789/1348>
- Moreno-Padilla, Raúl Darío. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*, 7, 260-270. Revista RITI. España. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- O'Connor, Siobhan. (2023). Open artificial intelligence platforms in nursing education: Tools for academic progress or abuse? *Nurse Education in Practice*, 66. National Library of Medicine. Estados Unidos. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36549229/>
- Pérez, Matías Agustín & Robador Papich, Samira Elizabeth. (2023). El futuro de la Educación Universitaria con Chat GPT. In XVIII Congreso Nacional de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología-TE&ET 2023 (Hurlingham, 15 y 16 de junio de 2023). Repositorio Institucional de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155869>
- Pulido, Marta. (2006). Reflexiones sobre el concepto de autor. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 213-214. <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616001.pdf>
- Rodríguez Ortega, Nuria. (2020): Inteligencia artificial y campo del arte. *Paradigma N. 23*. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. España <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19525>
- Van Dis, Eva, Bollen, Johan; Zuidema, Willem;, Van Rooij, Robert & Bockting, Claudi . (2023). ChatGPT: five priorities for research. *Nature*, 614(7947), 224-226.
- Villagrán, Mauricio Dagoberto Deleon. (2023). Perspectivas sobre el chat-gpt: una herramienta potente en la educación superior. *PANORAMA UNAB*, 5. https://www.researchgate.net/publication/371831207_Perspectivas_sobre_el_ChatGPT_Una_herramienta_potente_en_la_Educacion_Superior

Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos

Artículos
arbitrados

Didactic strategies of neuroeducation through the development of emotional intelligence in children immersed in bereavement due to the loss of close relatives



María José Albornoz Moreno
mariajalbornozmoreno@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-7513-4857>
Teléfono: + 58 412 2756644

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación,
Escuela de Educación
Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 10/02/2025
Arbitraje/Sent to peers: 12/02/2025
Aprobación/Approved: 28/02/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Con intención de indagar en nuevas herramientas que mejoren la práctica docente, se establece una investigación centrada en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños preescolares, utilizando un enfoque neuroeducativo para abordar el duelo y las emociones negativas. A través de un estudio de caso descriptivo, se implementaron actividades como lectura de cuentos, meditación guiada y la elaboración de frascos de la calma, que fomentaron el reconocimiento y canalización emocional. Los resultados mostraron un cambio significativo en la conducta de los niños, quienes comenzaron a identificar y expresar sus emociones de manera efectiva. Se concluyó que la educación emocional temprana es fundamental para ayudar a los niños a enfrentar situaciones difíciles y establecer relaciones sociales saludables en el futuro.

Palabras clave: Neuroeducación, Duelo, Inteligencia Emocional, Estrategias.

Abstract

With the intention of investigating new tools to improve teaching practice, a research focused on the development of emotional intelligence in preschool children, using a neuroeducation approach to address grief and negative emotions. Through a descriptive case study, activities such as story reading, guided meditation and the elaboration of jars of calm were implemented, which fostered the recognition and channeling of emotions. The results showed a significant change in the behavior of the children, who began to identify and express their emotions effectively. It was concluded that early emotional education is fundamental to help children cope with difficult situations and establish healthy social relationships in the future.

Keywords: Neuroeducation, Grief, Emotional Intelligence, Strategies.

Introducción

A lo largo de la vida, el ser humano está expuesto a múltiples circunstancias, eventos y hechos; algunos agradables y otros difíciles de afrontar. Desde el nacimiento hasta la muerte, la existencia está inmersa en un sinnúmero de experiencias que llevan al individuo a presentar distintos sentimientos o emociones que, quizás, no se canalizan de la mejor manera.

Es por ello que, en el desarrollo integral de las personas, la inteligencia emocional juega un papel clave. Cuando se hace referencia a la infancia, es crucial dedicar espacio y tiempo para la educación de las emociones, para enseñar a los niños que cada una de ellas representa un papel importante, y que, así como las emociones positivas son agradables, las negativas ayudan a resolver problemas si se saben encauzar.

Es cierto que es mucho más sencillo aceptar las emociones que producen bienestar, sin embargo, cuando llegan momentos que desatan tristeza, angustia o enojo, es frecuente tratar de evadirlos o reprimirlos. En muchas ocasiones, los adultos limitan la capacidad de los niños para expresar cómo se sienten ante diversas circunstancias, sin comprender que es necesario sentir, aceptar y canalizar.

Con base en ello, se plantea una investigación que busca observar las emociones que se producen en los niños ante una pérdida, específicamente por la muerte de un ser querido, y en cómo se deben canalizar dichas emociones; puesto que, cuando las “personas experimentan reacciones que se mantienen a largo plazo e interfieren en su vida cotidiana, propician la aparición de lo que se ha dado en llamar en la literatura científica como ‘duelo complicado’” (Parro, et al, 2021, p. 189). Siendo así, tanto adultos como niños pueden experimentar esta psicopatología si no se realiza una intervención temprana orientada a primeros auxilios psicológicos (PAP).

De este modo, incluir la resiliencia y el desarrollo emocional desde edades tempranas, permite afrontar las situaciones de la vida de una manera óptima, además de proteger el bienestar emocional propio, lo que a su vez repercutirá en el desarrollo integral. Si se adoptan prácticas neuroeducativas, es posible crear hábitos saludables para quienes experimentan emociones negativas.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Plantear estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelos por pérdida de familiares cercanos.

Objetivos Específicos

- Organizar planes que propicien un ambiente emocional seguro y confiable.
- Seleccionar estrategias para canalizar las emociones, orientándolas a energías positivas y proactivas.
- Planificar actividades que propicien el desarrollo integral, conectando las emociones con el cerebro.
- Analizar el impacto de las emociones negativas en el desenvolvimiento académico de los niños en etapa preescolar.

Marco Teórico

La muerte es un hecho inherente de la vida. Desde el instante en que un bebé llega al mundo, ya está expuesto al final de su existencia. Colomo, et al (2021) afirman que “La muerte es un fenómeno natural y, como tal, forma parte de nuestras vidas. Sin embargo, su inclusión como contenido curricular dista mucho de ser efectiva, ni en la formación de los estudiantes, ni en la de los docentes” (p. 227). De modo que, aunque se hable

de un hecho natural, son muy pocos los docentes que están capacitados para abordar esa situación cuando se enfrentan a ella en su aula de clases.

Se trata de una situación compleja, ya que no solo alude a un hecho biológico, sino que está inmersa en una cuestión social, cultural y religiosa. Por ello, la concepción de la muerte, sin duda, tiene variantes de acuerdo con la cultura en que se dé el hecho. Sin embargo, en la mayoría de los casos se observa una fuerte sobreprotección para los niños en estos temas, los adultos buscan evitar todo el dolor posible y prefieren no aclarar inquietudes, por lo que es frecuente que, al intentar protegerlos del hecho doloroso, se les aparte de la situación.

Ahora bien, el niño requiere que el hecho de la muerte le sea explicado abierta y claramente, siempre con un lenguaje adecuado y comprensible. Se les debe demostrar, desde un enfoque adulto, que es normal pasar por duelos. En este sentido, Martínez, et al, 2024, indican que “El duelo es una respuesta humana sensible a una pérdida significativa real, anticipada o percibida que amenaza el mundo de significados individual y/o grupal”. En el caso de los niños, se puede abordar desde un enfoque neuroeducativo en el cual se orienten prácticas de bienestar emocional.

En este contexto, es posible afirmar que la “neuroeducación es una nueva visión de la enseñanza basada en el cerebro. Visión que ha nacido al amparo de esa revolución cultural que ha venido en llamarse neurocultura” (Mora, 2014, p. 21). Dicha visión abarca puntos clave como la importancia de sentirse bien para poder adquirir aprendizajes y, por ende, un mayor desempeño en el campo educativo.

Si bien es cierto que la inteligencia emocional es un tema que está presente en las instituciones educativas cada vez con mayor frecuencia, ahora se hace más evidente su necesaria aplicabilidad bajo los fundamentos de las neurociencias, que afirman la importancia del bienestar emocional.

De hecho, Boconzaca, et al (2025), señalan que “la inclusión de la inteligencia emocional en la educación infantil ha demostrado tener un impacto positivo en la convivencia escolar y la resolución de conflictos, lo que subraya su relevancia como herramienta pedagógica en el siglo XXI” (p. 44). De modo que resulta fundamental que, en el círculo de adultos significativos del niño, se genere una red de apoyo. De ese modo, se esperaría que los eventos que resulten traumáticos no pasen desapercibidos, mientras que se orienta a la superación de los mismos.

En concordancia, resulta pertinente establecer mayor énfasis en el manejo de emociones negativas, especialmente si se trata de la infancia, en tanto que allí surgen por primera vez, puesto que es una cuestión natural que, en las etapas del desarrollo infantil, los niños experimenten ciertas emociones desfavorables ante circunstancias cotidianas, como querer tener un juguete que no es suyo, compartir, no ingerir alguna comida, etc.

De ese modo, es posible entender que “La educación preescolar es una de las etapas más determinantes en la vida de los niños, ya que no solo marca el inicio de su aprendizaje académico, sino que también influye de manera significativa en su desarrollo emocional, social, personal” (Avita, 2025, p. 3). Siendo así, se resalta la importancia de tratar, desde edades tempranas, el valor de cada emoción.

Lo anterior se puede vincular a estrategias neuroeducativas, ya que la práctica de la nueva disciplina hace énfasis en que, cuando un individuo se conecta emocionalmente con algo, es que logra establecer aprendizajes significativos que lo acompañarán de por vida. Por supuesto, es importante resaltar que las estrategias que aplique el docente deben ser acordes con el nivel de desarrollo físico y mental de cada integrante de su grupo.

Con base en ello, “La evidencia muestra que el desarrollo emocional forma parte de la arquitectura del cerebro de los niños y es moldeado por el ambiente en el que crecen” (Dormal, párr. 6, 2019). Es en este caso, el rol del docente es determinante, puesto que debe figurar como un guía y apoyo en el camino del estudiante, porque de nada sirve formar seres humanos repletos de conocimientos que no tengan calidad humana, que no sean felices o no sepan afrontar las situaciones de la vida diaria.

Por esto, desde la educación, es posible crear aulas en desarrollo emocional, inculcar valores fundamentales para la vida y propiciar a cada niño las herramientas necesarias para gestionar sus emociones, pero, sobre todo, reconocerlas, aceptarlas y regularlas. Se hace entonces necesario conectar el cerebro a emociones positivas y es aquí donde la neuroeducación, como ciencia, juega un papel trascendental.

Marco Metodológico

Para la investigación, se realizó un estudio de caso descriptivo en el que se llevaron a cabo observaciones, registros, el diario del docente como herramienta y escalas de estimación, lo que generó aspectos cualitativos que permitieron apreciar la conducta de los niños, además de las reacciones ante preguntas o estímulos. Se debe tener en consideración que pretendimos desarrollar estrategias didácticas de neuroeducación trabajando el desarrollo de la inteligencia emocional para evitar duelos complicados por pérdidas de familiares cercanos.

El inicio del estudio se rigió por el reconocimiento de las emociones que producían distintas situaciones de la vida diaria, a través del desarrollo de lecturas de cuentos con títeres, la elaboración de un diario de las emociones y frascos de la calma, entre otras actividades pedagógicas en pro del reconocimiento y la canalización emocional. La intervención de las estrategias neuroeducativas se reflejó a diario en cada planificación, mediante meditaciones guiadas, ejercicios de gimnasia cerebral y reconocimiento emocional.

Por otro lado, se emularon diversas investigaciones realizadas por autores que refieren el duelo y cómo este afecta a los niños. Sin embargo, en las actividades ejecutadas no se abordó la muerte directamente, sino que se enfocaron en su totalidad a aceptar la necesidad de las emociones negativas en la vida del ser humano, enseñando a los niños que estas no representan un aspecto negativo, sino que, al igual que las demás emociones, son imprescindibles para todos los individuos.

Se tomó al grupo completo de clases, considerando que una de las niñas había experimentado el suicidio de su padre unos meses antes y tres niños habían perdido abuelos o tíos recientemente. Durante las actividades se pretendía que cada niño se hiciera parte del proceso de reconocimiento emocional, entendiendo que es fundamental para todos los ámbitos de la vida del individuo, puesto que en cualquier momento se puede estar expuesto a vivir experiencias que generen emociones negativas.

Por ello, se realizó una selección de estrategias para canalizar las emociones, orientándolas a energías positivas y proactivas mediante distintas prácticas neuroeducativas que permitieron planificar actividades en pro del desarrollo integral, conectando las emociones con el cerebro, para luego analizar el impacto de las emociones negativas en el desenvolvimiento académico de los niños en etapa preescolar.

Además, se organizaron planes que proponían un ambiente emocional seguro y confiable para el grupo. Los niños dijeron sentirse a gusto y tranquilos, demostrándolo a través de frases como “Me siento relajado”, “Me siento tranquilo”, “Me siento feliz”. Luego, se pudieron seleccionar diversas estrategias que se extrajeron de páginas de internet, de ideas de otros docentes y de la creatividad propia de la investigadora, las cuales fueron adaptadas para canalizar las emociones de los participantes del estudio.

Con base en estas técnicas, se pudieron planificar actividades que propiciaron el desarrollo integral, conectando las emociones con el cerebro, para luego analizar el impacto de las emociones negativas en el desenvolvimiento académico de los niños en etapa preescolar, lo que generó resultados claros y concisos basados en las intervenciones del grupo.

Presentamos, entonces, una investigación de tipo cualitativo con diseño de campo descriptivo en una institución educativa privada, con un grupo de niños en nivel preescolar. Los participantes fueron 26 niños en edades comprendidas entre 5 y 6 años, 2 docentes de aula, padres y representantes. Como instrumento de recolección de información se utilizó el diario docente, la observación y escalas de estimación.

Análisis de los Resultados

Las actividades y estrategias planteadas fueron las siguientes:

1. **Actividad pedagógica “Las emociones y el cuento ‘Cara de limón’”.**

Área de aprendizaje y componentes: Formación personal y social (Expresión de sentimientos y emociones), Comunicación y representación (Lenguaje oral y Expresión plástica).

Aprendizajes esperados:

- Se inicia con el reconocimiento de emociones propias y de los demás.
- Distingue estados de ánimo ante situaciones de una historia.
- Establece relaciones afectuosas con niños y adultos.

Recursos a utilizar: cuento ilustrativo “Cara de limón”, de María Angélica Verduzco Álvarez Icaza; *block*, libreta, lápiz, pintura, lana.

Estrategias:

- En la ronda, leer a los niños el cuento “Cara de limón”.
- Hacer una lluvia de ideas y preguntas de comprensión lectora.
- Identificar estados de ánimo ante distintas situaciones propuestas por las docentes.
- En el *block*, los niños dibujan las emociones que recuerden y las pintan con pintura.

Actividad para el hogar (APH):

- Con ayuda de sus padres, elaborar su propio “Diccionario de las emociones”. Consiste en seleccionar fotografías, recortes de revistas o lo que tengan a la mano que sirvan para expresar alguna emoción. Luego se clasifican las imágenes.

2. Actividad pedagógica “El frasco de la calma”.

Área de aprendizaje y componentes: Formación personal y social (Expresión de sentimientos y emociones), Comunicación y representación (Expresión plástica).

Aprendizajes esperados:

- Distingue estados de ánimo, emociones y sentimientos en sí mismo.
- Reconoce cuando algo le molesta o lo hace sentir triste.
- Utiliza distintos materiales en la elaboración de “El frasco de la calma”.

Recursos a utilizar: libreta, hojas, colores, marcadores, tijeras, botella plástica, goma, aceite corporal, agua tibia, brillantina, lentejuelas, colorante vegetal.

Actividad para el hogar (APH) “¿Cómo me siento?”:

Con ayuda de sus padres, fabricar un frasco de la calma, el cual se utilizará cuando el niño se moleste, esté triste o ansioso. Para su elaboración van a tomar una botella plástica y la van a llenar, un poco más de la mitad, con agua tibia; luego le agregan, aproximadamente, dos dedos del recipiente de goma líquida o aceite corporal, brillantina o lentejuelas (a elección del niño), añadir 3 o 4 gotas de colorante líquido, por último, adicionar más agua y sellar muy bien la tapa del recipiente.

“El frasco de la calma” le permite al niño canalizar sus emociones negativas, relajarse y fijar su atención.

3. Actividad pedagógica “Lectura del cuento ‘La tristeza de Alfredo’”.

Área de aprendizaje y componentes: Formación personal y social (Expresión de sentimientos y emociones), Comunicación y representación (Lenguaje oral / Expresión plástica / Expresión corporal/ Expresión musical).

Aprendizajes esperados:

- Presta atención a la lectura.
- Expresa su parte favorita de una historia mediante el dibujo.
- Usa la música como medio de expresión de ideas.

Recursos a utilizar: libreta, cuento “La tristeza de Alfredo”, hojas blancas o de reciclaje, pintura, vendas para los ojos, canción “Música y emociones”, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vQa-GTDxRfSw&ab_channel=AntonelaGuevara

Actividad para el hogar (APH) “Baile de dedos”:

Con ayuda de sus padres, tapar sus ojos, mojar la punta de dos de los dedos en pintura y, al ritmo de la canción “Música y emociones”, bailar con los dedos sobre la hoja de papel, dependiendo de cómo se sienta el niño con esta melodía. Puede usar una hoja diferente para cada ritmo, distintos colores de pintura o cualquier cosa, según su imaginación. Al finalizar, en un audio corto, contar cómo se sintió bailando con la pintura (de no tener grabador de audio, puede contar su experiencia y su representante la escribe detrás de la hoja).

4. **Actividad pedagógica “Me gusta o no me gusta”:**

Área de aprendizaje y componentes: Formación personal y social (Autonomía), Comunicación y representación (Expresión plástica).

Aprendizajes esperados:

- Expresa libremente gustos y preferencias.
- Toma decisiones ante diferentes opciones que se le presenten.
- Expresa su creatividad con la pintura, realizando caras.

Recursos a utilizar: hojas, lápices, paletas, pintura, tijeras, fichas ilustrativas, libreta.

Estrategias:

- Para iniciar la actividad, se realizará una meditación guiada por la docente que sirva para aquietar la mente y estar en el momento consciente.
- Se les dará a los niños una hoja blanca donde deberán dibujar una cara de agrado y una de desagrado, así, expresan la emoción que les produce.
- Cortarán la cara que dibujaron y la pegarán en una paleta.
- En la ronda, las docentes les mostrarán a los niños fichas con distintas situaciones, donde deberán mostrar la paleta de agrado si es algo que les gusta o desagrado si es algo que no les gusta.
- Para concluir la actividad, se hará una lluvia de ideas de los gustos en el mundo y cómo a todos nos pueden encantar cosas diferentes, y eso está bien.

Actividad para el hogar (APH):

Con ayuda de sus padres dibujar tres cosas que le gusten y dos que no le gusten.

5. **Actividad pedagógica “Reconozco mis emociones”:**

Área de aprendizaje y componentes: Formación personal y social (Expresión de sentimientos y emociones).

Aprendizajes esperados:

- Distingue estados de ánimo, emociones y sentimientos.
- Establece relaciones afectuosas con los demás.
- Utiliza el diario de las emociones elaborado por sí mismo.

Recursos a utilizar: “El frasco de la calma”, diario de las emociones, audios relajantes, libreta, lápices, pintura.

Estrategias:

- En la ronda, realizar ejercicios de respiración mientras escuchan audios relajantes.
- La docente les enseñará “El frasco de la calma” elaborado por ella y explicará para qué sirve y cómo hay que utilizarlo.
- Presentará distintas situaciones y pedirá a los niños que las identifiquen en su diario de las emociones.

Actividad para el hogar (APH)

En su libreta, dibujar y pintar (puede ser con color o pintura) una cara con la emoción que le produce estar en un parque jugando con sus amigos. En otra página, dibujar la emoción que le produce que un amigo no le quiera prestar un juguete o no quiera jugar con él.

El instrumento de evaluación que se utilizó para medir los resultados fue la escala de estimación:

Aspectos a evaluar	Reconoce emociones propias y en los demás.	Distingue estados de ánimo ante situaciones de una historia.	Establece relaciones afectuosas con niños y adultos.	Reconoce cuando algo le molesta o lo hace sentir triste.	Utiliza distintos materiales en la elaboración de "El frasco de la calma".	Presta atención a la lectura.	Expresa su parte favorita de una historia mediante el dibujo.	Utiliza la música como medio de expresión de ideas.	Expresa libremente gustos y preferencias.	Toma decisiones ante diferentes opciones que se le presenten.	Se expresa creativamente con lapiceros realizando caras.	Establece relaciones afectuosas con los demás.	Utiliza el diario de las emociones elaborado por sí mismo.	
	AL (APRENDIZAJE LOGRADO)			AP (APRENDIZAJE EN PROCESO)		AI (APRENDIZAJE INICIADO)			NO (NO SE OBSERVÓ)					
Iniciales	Actividades													
	1			2		3			4			5		
P.A.R.A.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
R.J.A.D.	AP	AP	AP	AP	NO	AL	AP	AP	AL	AL	AL	AP	NO	
D.A.B.M.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
E.J.C.A.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
E.A.C.M.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
A.J.C.P.	AP	AL	AL	AL	AL	AP	AP	AL	AL	AL	AL	AP	AL	
B.V.P.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AL	
S.C.G.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
A.E.C.Z.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
A.G.C.T.	AP	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
V.A.D.C.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
M.E.E.T.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
H.D.M.B.	AP	AL	AL	AP	AL	AP	AP	AL	AL	AL	AL	AP	AL	
A.V.C.M.	AP	AL	AL	AP	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
S.V.G.P.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
A.E.G.U.	AP	AL	AP	AP	NO	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AP	
M.F.S.U.	AL	AL	AL	AP	NO	AL	AI	AI	AL	AL	AL	AP	NO	
J.M.M.R.	AP	AL	AL	AP	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AP	
S.V.M.B.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
J.A.P.G.	AP	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AL	
H.Z.P.A.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
D.P.Q.P.	AP	AL	AL	AP	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AL	
F.J.S.D.	AP	AL	AL	AP	NO	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AP	AP	
A.J.T.A.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	
L.F.G.G.	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	AL	

Fuente: elaborado por María Albornoz (2024)

Análisis

Los niños prestaron atención a las lecturas. En una oportunidad, D. expresó que se sentía molesto en algunas ocasiones y H. pudo identificar la emoción o “La cara de limón” en una compañera y se logró conversar el porqué de la cara de limón. El grupo se inició en el reconocimiento de las emociones y cómo estas los hacen sentir. Al momento de pintar las caras, escogieron el color que ellos consideraron, algunos guiándose por la cara común de molesto de color rojo y otros por la cara de una de las historias, que era de color verde.

Por otro lado, se pudo observar que el grupo realizó ejercicios de meditación guiada de manera eficaz, siguiendo las instrucciones. Puede que pasaran segundos de distracción, pero volvían a la actividad. Al momento de realizar las caras, un grupo reflejó lo que no les gusta con la emoción de tristeza y otro con la de enojo.

Se evidenció que involucrar los recursos que los niños elaboran con sus familias, los motiva a participar en las actividades. En repetidas ocasiones mencionaron los materiales que utilizaron. A diferencia de las primeras semanas, en este momento se observó un reconocimiento emocional en proceso. El grupo identificó las emociones y las asoció con hechos cotidianos.

De este modo, es posible señalar que los resultados que arrojó la investigación reflejan un cambio, a nivel emocional, en la concepción y conducta de los niños en estudio. Con la realización del diario de las emociones, los niños ubicaron sus reacciones en sus diarios ante distintos eventos e identificaron cómo se sentían.

En concordancia, una actividad que resultó especialmente significativa para el grupo, fue la elaboración en casa de los frascos de la calma, los realizaron con sus representantes y luego los llevaron al colegio para utilizarlos en las actividades.

Además de ello, en cada planificación semanal se tomó en cuenta, al menos una o dos veces a la semana, la inteligencia emocional. Cada día, se les brindó a los niños un espacio en el que podían expresar cómo se sintieron durante la jornada, si hubo algún acontecimiento que no les gustó o los hizo sentir molestos. Al principio, al grupo le costaba expresarse y solo respondían “Bien” ante cualquier pregunta, sin embargo, con el paso de los días, podían definir sus emociones y decir “Me molestó cuando A. me empujó en el parque” o “Me hizo sentir triste porque hoy no usamos pinturas”, por tanto, se pudo dar respuestas a las afirmaciones de los niños en búsqueda de soluciones.

Esto reflejó que a las docentes les interesaba cómo se sentían los niños y les brindaban un ambiente de seguridad y libertad de expresión. En cuanto al tema del luto, se abordó en determinados momentos de las actividades, sin invadir a niños en específico con preguntas, sino brindando el espacio para que expresaran sus angustias en un entorno natural.

Conclusiones

1. El desarrollo de la inteligencia emocional es un proceso que se empieza a formar desde que se hace consciente. Cuanto antes se empiece, será más sencillo afrontar las situaciones que se presenten en la vida diaria. La investigación “Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos”, tuvo resultados favorables que reflejaron cambios en los esquemas establecidos en los niños y, por ende, en su conducta.
2. La aplicación del proyecto de investigación se realizó tomando el duelo desde un enfoque cuidadoso, utilizando las situaciones que dieran pie para tratar el tema, a fin de no invadir a los niños afectados y ser inapropiados. Se hizo mayor énfasis en el manejo emocional, enfocado en la importancia de cada emoción, bien sea positiva o negativa, disipando creencias erradas que afirman que las emociones negativas son malas.
3. La experiencia resultó significativa para los niños, pues, en distintas oportunidades, cuando se sentían molestos, buscaban su frasco de la calma para apartarse y, al cabo de un rato, volvían al grupo y decían sentirse “felices” nuevamente.

4. Otra práctica que resultó favorable para el grupo, fueron los ejercicios de meditación y respiración, incluso, varios representantes comentaron que, en casa, los niños les decían “Vamos a sentarnos a hacer unas respiraciones” o “Vamos a meditar”.
5. Lo más importante es generar aprendizajes para la vida. El hecho de que los niños identifiquen sus emociones, sean conscientes de lo que representa su cerebro y puedan manejarlas, les ayudará, incluso, en su vida adulta, y esto los llevará a establecer relaciones sociales afectivas y sanas, tanto emocional como espiritualmente. ©

María José Albornoz Moreno. Licenciada en Educación Preescolar y actualmente curso la Maestría en Lectura y Escritura en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Poseo diplomados en Metodología de la Investigación y en Neurodiversidad, lo que me ha permitido profundizar en el desarrollo integral de los niños. Mi interés se centra en la aplicación de estrategias didácticas que promuevan la inteligencia emocional, especialmente en contextos de duelo. A través de esta investigación, busco contribuir a la formación de educadores y al bienestar de los niños que enfrentan la pérdida de familiares cercanos, fomentando su desarrollo emocional y social.

Referencias bibliográficas

- Boconzaca, Mariana de Jesús., Boconzaca, María Elena., Mayorga, Diana., Atiencia, Priscilla., y Iñaguazo, Sonia. (2025).
- Inteligencia Emocional como Pilar del Desarrollo Socioemocional en el Nivel Inicial. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 42-54. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/29>
- Colomo, Ernesto., Gabarda, Vicente., Cívico, Ariza. y Cuevas, Nuria. (2021).
- La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/471991/303741>
- Dormal, Marta. (2019, 8 de Julio). ¿Estamos prestando atención al desarrollo emocional de los niños? *Blog Desarrollo Infantil*. <https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/desarrollo-emocional/>
- Martínez, Daniel., Solis, Maureen. y García, Alfonso. (2024). Experiencias de duelo en hombres por la muerte de un ser querido: revisión integrativa. *Revista Enfermería Clínica*, 34(6), 429-438. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130862124000287>
- Mora, Francisco. (2018) Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.
- Parro, Elena., Morán, Noelia., Gesteira, Clara., Sanz, Jesús. y García, María. (2021). Duelo complicado: Una revisión sistemática de la prevalencia, diagnóstico, factores de riesgo y de protección en población adulta de España. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(2), 189–201. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/443271>

El Modelo Educativo Integral Indígena y su articulación con la Nueva Escuela Mexicana: preservación y revitalización cultural en la era digital



The Comprehensive Indigenous Educational Model and its articulation with the New Mexican School: cultural preservation and revitalization in the digital age

Jeannet Pérez Hernández

janelgirl@gmail.com

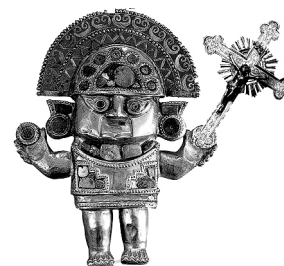
<https://orcid.org/0000-0003-2078-6074>

Teléfono: +52 9513146557

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle

Oaxaca de Juárez, Estado de Oaxaca-México



Recepción/Received: 02/03/2025

Arbitraje/Sent to peers: 03/02/2025

Aprobación/Approved: 07/03/2025

Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Este artículo analiza la integración del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) con las herramientas digitales en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), enfocándose en los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) de Oaxaca, México. Se examina cómo la cultura digital puede fortalecer la preservación y revitalización de las lenguas y tradiciones indígenas mientras se mantiene la esencia de este modelo educativo comunitario. El estudio destaca los desafíos y oportunidades que presenta la incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos indígenas, considerando aspectos como la brecha digital, la adaptación pedagógica y la preservación cultural. Al final, se proponen estrategias para equilibrar la innovación tecnológica con los principios fundamentales del MEII, enfatizando la importancia de mantener la identidad cultural mientras se prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de nuestra sociedad digital global.

Palabras clave: Educación indígena, cultura digital, MEII, Nueva Escuela Mexicana, preservación cultural.

Abstract

This article analyzes the integration of the Comprehensive Indigenous Educational Model (MEII) with digital tools within the framework of the New Mexican School (NEM), focusing on the Comprehensive Community Baccalaureates (BIC) of Oaxaca, Mexico. It examines how digital culture can strengthen the preservation and revitalization of indigenous languages and traditions while maintaining the essence of this community educational model. The study highlights the challenges and opportunities presented by the incorporation of digital technologies in indigenous educational contexts, considering aspects such as the digital divide, pedagogical adaptation and cultural preservation. In the end, strategies are proposed to balance technological innovation with the fundamental principles of the MEII, emphasizing the importance of maintaining cultural identity while preparing students to face the challenges of our global digital society.

Keywords: Indigenous education, digital culture, MEII, New Mexican School, cultural preservation.

Author's translation.

Introducción

La transformación digital de la educación representa uno de los mayores desafíos contemporáneos para los sistemas educativos, particularmente en contextos de diversidad cultural y lingüística como el que caracteriza a México. En este escenario, el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), gestionado por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), se posiciona como una propuesta pedagógica única que busca articular las demandas de la era digital con la preservación y revitalización de las culturas originarias. Como señala Covi (2024), la educación post-pandémica ha evidenciado la necesidad imperante de reconfigurar los procesos formativos considerando la dimensión digital como un elemento constitutivo y no meramente instrumental del acto educativo. Esta transformación adquiere matices particulares en el contexto de la educación indígena, donde la preservación de la identidad cultural debe coexistir con las exigencias de la sociedad del conocimiento global.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), como marco rector de la política educativa actual, establece lineamientos específicos para la integración de las tecnologías digitales en los procesos formativos. Sin embargo, para García y Pérez (2023), la implementación de estas directrices en contextos indígenas requiere una reflexión profunda sobre las formas en que la cultura digital puede contribuir al fortalecimiento de las identidades culturales sin propiciar su dilución en la homogeneización tecnológica global. El MEII, desarrollado e implementado para los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) de Oaxaca, representa un caso paradigmático de esta búsqueda de equilibrio entre tradición e innovación. De acuerdo con las investigaciones recientes de Maldonado y Maldonado (2018), este modelo ha demostrado su capacidad para adaptar sus principios epistemológicos y metodológicos a las exigencias contemporáneas sin comprometer su compromiso con la preservación cultural.

Empero, la pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador que aceleró la necesidad de integrar las tecnologías digitales en la educación indígena, revelando tanto oportunidades como desafíos significativos. González et al. (2023) documentan cómo esta coyuntura evidenció las brechas digitales existentes en las comunidades indígenas, pero también demostró el potencial de las herramientas tecnológicas para la preservación y transmisión del conocimiento cultural. La experiencia acumulada durante este período ha generado aprendizajes valiosos sobre las formas en que la cultura digital puede enriquecer, en lugar de amenazar, los procesos de educación intercultural.

En este contexto, resulta fundamental analizar las intersecciones entre el MEII y la cultura digital en el marco de la NEM, considerando tanto las dimensiones pedagógicas como las implicaciones socioculturales de esta integración. En palabras de Ortiz y Ramírez (2024), la incorporación de tecnologías digitales en la educación indígena no puede limitarse a la mera digitalización de contenidos, sino que debe contemplar la creación de espacios digitales culturalmente pertinentes que faciliten la preservación y revitalización de las lenguas y tradiciones originarias. Este análisis cobra especial relevancia en el contexto actual, donde la globalización digital plantea tanto amenazas como oportunidades para la diversidad cultural.

Por tanto, el presente artículo se fundamenta en la necesidad crítica de analizar y comprender cómo el MEII puede adaptarse efectivamente a las demandas de la cultura digital sin comprometer sus principios fundamentales de preservación y revitalización cultural. Como señalan Martínez y López (2024), existe un vacío significativo en la literatura académica respecto a modelos exitosos de integración tecnológica en contextos de educación indígena que mantengan un equilibrio entre innovación y preservación cultural. Esta investigación busca contribuir a llenar este vacío mediante el análisis sistemático de la articulación entre el MEII y la cultura digital en el marco de la NEM, proporcionando una base teórica y práctica para futuras implementaciones y adaptaciones del modelo en otros contextos educativos interculturales. El objetivo central es desarrollar

un marco de referencia que permita a los educadores y diseñadores de políticas educativas comprender mejor cómo integrar las tecnologías digitales de manera culturalmente sensible y pedagógicamente efectiva en contextos de educación indígena, contribuyendo así al desarrollo de una educación intercultural digital que responda tanto a las necesidades locales como a las demandas globales del siglo XXI.

Fundamentos del MEII en la era digital

El Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) surge como una propuesta pedagógica que busca responder a las necesidades específicas de las comunidades indígenas, reconociendo su diversidad cultural, lingüística y social. En su esencia, el MEII se fundamenta en principios epistemológicos y metodológicos que parten de una visión holística del conocimiento, donde la educación no se reduce a la transmisión de contenidos académicos, sino que se entiende como un proceso integral que incluye la formación en valores comunitarios, la preservación de las tradiciones y la conexión con la cultura local (CSEIIO, 2019). Este modelo se ha caracterizado por su enfoque comunitario, donde la participación activa de los miembros de la comunidad es fundamental para la construcción de un proyecto educativo que refleje sus aspiraciones y necesidades. Sin embargo, en la era digital, estos principios deben ser reinterpretados y adaptados para responder a los desafíos y oportunidades que presenta la incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos.

Uno de los pilares epistemológicos del MEII es la concepción del conocimiento como un bien colectivo-cultural, que se construye a través de la interacción entre los individuos y su entorno (CSEIIO, 2019). Esta visión contrasta con el enfoque individualista que predomina en muchos sistemas educativos occidentales, donde el aprendizaje se centra en la adquisición de habilidades y competencias personales (Bertely, 2017). Por ello, en el contexto indígena, el conocimiento no es algo que se posee, sino que se comparte y se recrea constantemente a través de prácticas culturales, rituales y narrativas. Este principio tiene implicaciones profundas para la integración de herramientas digitales, ya que exige que estas no sean vistas como meros instrumentos técnicos, sino como medios para fortalecer los procesos de construcción colectiva del conocimiento. Por ejemplo, las plataformas digitales pueden utilizarse para crear espacios virtuales donde los saberes tradicionales se documenten, compartan y enriquezcan, permitiendo que las nuevas generaciones accedan a ellos de manera dinámica y participativa.

Desde el punto de vista metodológico, el MEII se basa en un enfoque pedagógico que privilegia la contextualización de los contenidos educativos, es decir, su adaptación a las realidades específicas de cada comunidad (CSEIIO, 2019). Esto implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, integrando elementos de su cultura, lengua y cosmovisión (Schmelkes, 2024). En la era digital, este principio adquiere nuevas dimensiones, ya que las tecnologías pueden ser utilizadas para crear materiales educativos que reflejen la diversidad cultural de las comunidades indígenas. Por ejemplo, el uso de software de edición de video y audio permite la producción de recursos didácticos en lenguas indígenas, lo que no solo facilita el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a la revitalización de estas lenguas. Sin embargo, es fundamental que estos recursos sean desarrollados con la participación activa de las comunidades, para garantizar que respondan a sus necesidades y expectativas.

La integración de la cultura digital en el MEII también plantea desafíos importantes en términos de la adaptación de los principios educativos a las necesidades contemporáneas. En primer lugar, es necesario reconocer que las tecnologías digitales no son neutrales, sino que están cargadas de valores y supuestos culturales que pueden entrar en conflicto con los principios del modelo educativo indígena. Por ejemplo, la lógica individualista y competitiva que subyace en muchas plataformas digitales puede chocar con la visión comunitaria y colaborativa que caracteriza al MEII (García, 2021). Por ello, es fundamental que la incorporación de herramientas digitales se realice de manera crítica y reflexiva, tomando en cuenta los posibles impactos culturales y sociales que estas pueden tener en las comunidades. Esto implica no solo capacitar a los docentes en el uso de tecnologías, sino también fomentar una reflexión colectiva sobre cómo estas pueden ser utilizadas de manera que refuercen, en lugar de erosionar, los valores y prácticas culturales indígenas.

Otro aspecto clave en la adaptación del MEII a la era digital es la necesidad de equilibrar la innovación tecnológica con la preservación de la identidad cultural. Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades sin precedentes para documentar y difundir el patrimonio cultural indígena, desde la grabación de relatos orales hasta la creación de archivos digitales de arte y artesanías tradicionales. Sin embargo, también existe el riesgo de que estas prácticas se conviertan en una forma de apropiación cultural, donde los saberes indígenas sean explotados sin el consentimiento o beneficio de las comunidades (Hernández, 2022). Para evitar esto, es esencial que los procesos de digitalización se realicen bajo principios de respeto y reciprocidad, garantizando que las comunidades tengan control sobre cómo se utilizan y difunden sus conocimientos. Esto puede lograrse a través de la creación de protocolos comunitarios que establezcan las condiciones bajo las cuales se pueden utilizar las tecnologías digitales para documentar y compartir el patrimonio cultural.

Además, la integración de la cultura digital en el MEII requiere una redefinición de los roles de los docentes y los estudiantes en el proceso educativo. En el modelo tradicional, el docente es visto como el principal transmisor de conocimientos, mientras que los estudiantes son receptores pasivos de información. Sin embargo, en la era digital, este paradigma se vuelve insostenible, ya que las tecnologías permiten un acceso ilimitado a la información y fomentan un aprendizaje más autónomo y colaborativo (Torres, 2020). En el contexto indígena, esto implica que los docentes deben asumir un papel más facilitador, guiando a los estudiantes en el uso crítico de las tecnologías y fomentando su participación activa en la creación de contenidos educativos. Al mismo tiempo, los estudiantes deben ser empoderados como agentes de cambio, capaces de utilizar las herramientas digitales para preservar y revitalizar su cultura.

Finalmente, es importante destacar que la integración del MEII con la cultura digital no debe entenderse como un proceso unidireccional, donde las tecnologías son simplemente impuestas desde fuera. Por el contrario, debe ser un diálogo entre los saberes tradicionales y las innovaciones tecnológicas, donde ambas partes se enriquezcan mutuamente. Esto implica reconocer que las comunidades indígenas no son meras receptoras de tecnología, sino que tienen un papel activo en su apropiación y adaptación a sus propias necesidades y contextos (Martínez, 2021). En este sentido, la era digital ofrece una oportunidad única para reivindicar la relevancia de los conocimientos indígenas en un mundo globalizado, demostrando que estos no son reliquias del pasado, sino recursos vivos y dinámicos que pueden contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y sostenible.

En suma, los fundamentos del MEII en la era digital requieren una reinterpretación de sus principios epistemológicos y metodológicos, adaptándolos a las nuevas realidades que imponen las tecnologías digitales. Esto implica no solo la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos educativos, sino también una reflexión profunda sobre cómo estas pueden ser utilizadas de manera que refuercen, en lugar de erosionar, los valores y prácticas culturales indígenas. Para lograrlo, es esencial que las comunidades indígenas tengan un papel protagónico en la definición e implementación de estas estrategias, garantizando que la educación digital sea culturalmente pertinente y socialmente justa.

La Nueva Escuela Mexicana y su visión sobre la educación digital indígena

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un esfuerzo por transformar el sistema educativo nacional, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los mexicanos, incluyendo a las comunidades indígenas. Este modelo educativo, impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se fundamenta en principios como la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la formación integral, buscando responder a las demandas de una sociedad cada vez más diversa y globalizada (SEP, 2019). En este contexto, la NEM reconoce la importancia de integrar las tecnologías digitales en los procesos educativos, no solo como herramientas para mejorar el aprendizaje, sino también como medios para promover la inclusión social y la preservación cultural. Sin embargo, la implementación de esta visión en el ámbito de la educación indígena plantea desafíos específicos, derivados de las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas de estas comunidades.

El marco normativo y curricular de la NEM establece una serie de lineamientos que buscan garantizar que la educación digital sea accesible y relevante para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o socioeconómico. Entre estos lineamientos destaca la promoción de un enfoque intercultural, que reconoce y valora la diversidad cultural como un elemento fundamental para la construcción de una sociedad más justa y democrática (SEP, 2020). Este enfoque implica que las tecnologías digitales no deben ser utilizadas para homogenizar los contenidos educativos, sino para enriquecerlos, incorporando las perspectivas y saberes de las comunidades indígenas. Por ejemplo, el currículo de la NEM incluye la creación de materiales educativos digitales en lenguas indígenas, así como la formación de docentes en el uso de herramientas tecnológicas que permitan la enseñanza bilingüe e intercultural. Sin embargo, la implementación de estas políticas requiere superar una serie de barreras, como la falta de infraestructura tecnológica en las comunidades indígenas y la necesidad de adaptar las herramientas digitales a los contextos culturales específicos.

En cuanto a las políticas de inclusión digital, la NEM ha establecido una serie de estrategias para reducir la brecha digital que afecta a las comunidades indígenas. Entre estas estrategias destaca el programa “Internet para Todos”, que busca llevar conectividad a las zonas más remotas del país, incluyendo aquellas donde se ubican las comunidades indígenas (Gobierno de México, 2021). Además, se han implementado iniciativas para dotar a las escuelas indígenas de equipos tecnológicos, como computadoras, tabletas y proyectores, así como para capacitar a los docentes en el uso de estas herramientas. Sin embargo, estas iniciativas enfrentan desafíos importantes, como la falta de mantenimiento de los equipos, la insuficiente capacitación docente y la resistencia de algunas comunidades a adoptar tecnologías que perciben como ajenas a su cultura. Para superar estos desafíos, es fundamental que las políticas de inclusión digital se diseñen e implementen en colaboración con las comunidades indígenas, tomando en cuenta sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales.

La articulación entre la NEM y el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) representa una oportunidad única para fortalecer la educación indígena en la era digital. Ambos modelos comparten principios fundamentales, como el respeto a la diversidad cultural, la promoción de la equidad y la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, su integración requiere un diálogo profundo entre los enfoques pedagógicos y las herramientas tecnológicas, con el fin de garantizar que estas últimas sean utilizadas de manera que refuercen, en lugar de erosionar, los valores y prácticas culturales indígenas. Por ejemplo, la NEM puede aprender del enfoque comunitario del MEII, que privilegia la participación activa de las comunidades en la definición e implementación de los proyectos educativos. Este enfoque puede ser aplicado al diseño de políticas de inclusión digital, garantizando que estas respondan a las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas.

Uno de los aspectos más relevantes de la articulación entre la NEM y el MEII es la creación de contenidos educativos digitales culturalmente pertinentes. En este sentido, la NEM ha promovido la producción de materiales educativos en lenguas indígenas, así como la incorporación de elementos culturales en los contenidos digitales. Por ejemplo, se han desarrollado aplicaciones móviles que permiten a los estudiantes aprender matemáticas o ciencias a través de juegos que incorporan elementos de la cosmovisión indígena (Hernández, 2022). Estas iniciativas no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuyen a la revitalización de las lenguas y culturas indígenas. Sin embargo, es fundamental que estos contenidos sean desarrollados con la participación activa de las comunidades, para garantizar que reflejen de manera auténtica sus saberes y prácticas culturales. Además, es necesario que estos materiales sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de conectividad o acceso a dispositivos tecnológicos.

Otro aspecto clave en la articulación entre la NEM y el MEII es la formación docente. La implementación de la educación digital en las comunidades indígenas requiere docentes capacitados no solo en el uso de herramientas tecnológicas, sino también en enfoques pedagógicos interculturales. En este sentido, la NEM ha impulsado programas de formación docente que combinan el uso de tecnologías digitales con la enseñanza de lenguas y culturas indígenas (SEP, 2021). Estos programas buscan empoderar a los docentes como agentes de cambio, capaces de utilizar las tecnologías digitales para promover la inclusión y la equidad en sus aulas. Sin embargo, la formación docente enfrenta desafíos importantes, como la falta de recursos económicos y la alta rotación de maestros en las comunidades indígenas. Para superar estos desafíos, es necesario que las políticas

de formación docente sean acompañadas de estrategias de retención y apoyo, que permitan a los maestros desarrollar su labor en condiciones adecuadas.

La articulación entre la NEM y el MEII también plantea desafíos en términos de infraestructura y recursos tecnológicos. Aunque se han realizado esfuerzos significativos para dotar a las escuelas indígenas de equipos tecnológicos, muchas de estas instituciones aún carecen de conectividad a internet o de dispositivos adecuados para implementar la educación digital (García, 2021). Además, en muchas comunidades indígenas, el acceso a la electricidad es limitado, lo que dificulta el uso de tecnologías digitales. Para superar estos desafíos, es necesario que las políticas de inclusión digital incluyan estrategias integrales que aborden no solo la dotación de equipos, sino también la mejora de la infraestructura básica, como el acceso a la electricidad y el agua. Además, es fundamental que estas estrategias sean diseñadas e implementadas en colaboración con las comunidades indígenas, tomando en cuenta sus necesidades y expectativas.

Sin duda, la articulación entre la Nueva Escuela Mexicana y el Modelo Educativo Integral Indígena representa una oportunidad única para fortalecer la educación indígena en la era digital. Sin embargo, esta articulación requiere un diálogo profundo entre los enfoques pedagógicos y las herramientas tecnológicas, con el fin de garantizar que estas últimas sean utilizadas de manera que refuercen, en lugar de erosionar, los valores y prácticas culturales indígenas. Para lograrlo, es fundamental que las políticas de inclusión digital sean diseñadas e implementadas en colaboración con las comunidades indígenas, tomando en cuenta sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales.

Estrategias digitales para la preservación cultural

La preservación y revitalización de las culturas indígenas en la era digital constituyen un desafío complejo que requiere de estrategias innovadoras y culturalmente pertinentes. Las tecnologías digitales, lejos de ser meras herramientas técnicas, se han convertido en aliadas fundamentales para documentar, difundir y enriquecer el patrimonio cultural de las comunidades indígenas. Sin embargo, su implementación debe ser cuidadosamente diseñada para evitar la apropiación cultural o la homogenización de los saberes tradicionales. En este sentido, las estrategias digitales para la preservación cultural deben partir de un enfoque comunitario, donde las propias comunidades indígenas sean las protagonistas en la definición y ejecución de estas iniciativas. Este apartado explora tres dimensiones clave: el uso de herramientas tecnológicas para la revitalización lingüística, la documentación digital del patrimonio cultural y la creación de contenidos culturales digitales.

Herramientas tecnológicas para la revitalización lingüística.

La revitalización de las lenguas indígenas es uno de los retos más urgentes en la preservación cultural, dado que muchas de estas lenguas se encuentran en peligro de extinción. Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), más del 60% de las lenguas indígenas en México están en riesgo de desaparecer, lo que representa una pérdida irreparable para la diversidad cultural del país (INALI, 2020). En este contexto, las tecnologías digitales ofrecen oportunidades sin precedentes para revitalizar estas lenguas, desde la creación de diccionarios y aplicaciones móviles hasta la producción de contenidos audiovisuales en lenguas indígenas. Por ejemplo, plataformas como Duolingo han comenzado a incorporar cursos de lenguas indígenas, como el náhuatl y el maya, lo que permite que estas lenguas lleguen a un público más amplio (Gómez, 2021). Sin embargo, es fundamental que estas iniciativas sean desarrolladas en colaboración con las comunidades indígenas, para garantizar que los contenidos sean culturalmente pertinentes y respeten las variantes dialectales de cada lengua.

Además de las aplicaciones móviles, las redes sociales y los medios digitales han demostrado ser herramientas poderosas para la revitalización lingüística. Plataformas como YouTube, TikTok y Facebook permiten a los hablantes de lenguas indígenas crear y compartir contenidos en sus idiomas, desde tutoriales hasta música y relatos tradicionales. Estas plataformas no solo facilitan la difusión de las lenguas indígenas, sino que también fomentan un sentido de orgullo y pertenencia entre los jóvenes indígenas, quienes a menudo enfrentan pre-

siones para abandonar sus lenguas maternas en favor del español o el inglés (Martínez, 2022). Sin embargo, el uso de estas plataformas también plantea desafíos, como la falta de acceso a internet en muchas comunidades indígenas y el riesgo de que los contenidos sean apropiados o comercializados sin el consentimiento de las comunidades. Para superar estos desafíos, es necesario que las estrategias de revitalización lingüística incluyan componentes de formación en alfabetización digital y derechos de propiedad intelectual, empoderando a las comunidades para que puedan utilizar estas herramientas de manera autónoma y segura.

Documentación digital del patrimonio cultural.

La documentación digital del patrimonio cultural indígena es otra estrategia clave para su preservación y revitalización. Las tecnologías digitales permiten capturar y almacenar una amplia gama de expresiones culturales, desde relatos orales y música tradicional hasta técnicas artesanales y rituales ceremoniales. Por ejemplo, proyectos como el Archivo Digital de los Pueblos Indígenas de México han permitido documentar y preservar miles de horas de grabaciones de relatos orales en lenguas indígenas, así como fotografías y videos de festividades y prácticas culturales (Hernández, 2021). Estos archivos no solo sirven como recursos para la investigación académica, sino también como herramientas educativas para las propias comunidades, permitiendo que las nuevas generaciones accedan a los saberes tradicionales de manera dinámica e interactiva.

Sin embargo, la documentación digital del patrimonio cultural también plantea desafíos éticos y prácticos. En primer lugar, es fundamental que las comunidades indígenas tengan control sobre cómo se documentan y difunden sus saberes, garantizando que estos procesos se realicen bajo principios de respeto y reciprocidad. Esto implica la creación de protocolos comunitarios que establezcan las condiciones bajo las cuales se pueden utilizar las tecnologías digitales para documentar el patrimonio cultural, así como mecanismos para garantizar que las comunidades reciban beneficios tangibles de estas iniciativas (López, 2020). Además, es necesario que los archivos digitales sean accesibles para las comunidades, lo que requiere no solo la dotación de equipos tecnológicos, sino también la formación de personal local en el manejo de estas herramientas.

Creación de contenidos culturales digitales

La creación de contenidos culturales digitales es una estrategia fundamental para la preservación y revitalización de las culturas indígenas en la era digital. Estos contenidos pueden adoptar diversas formas, desde videos y podcasts hasta videojuegos y realidad virtual, y deben ser desarrollados con la participación activa de las comunidades indígenas. Por ejemplo, proyectos como “Voces Indígenas” han permitido a jóvenes indígenas crear y compartir contenidos audiovisuales en sus lenguas maternas, abordando temas como la historia, la cosmovisión y los desafíos contemporáneos de sus comunidades (García, 2022). Estos contenidos no solo contribuyen a la preservación cultural, sino que también fomentan un sentido de identidad y pertenencia entre los jóvenes indígenas, quienes a menudo enfrentan presiones para asimilarse a la cultura dominante.

Además, la creación de contenidos culturales digitales ofrece oportunidades para la innovación educativa. Por ejemplo, los videojuegos pueden ser utilizados como herramientas pedagógicas para enseñar lenguas y culturas indígenas de manera lúdica e interactiva. Proyectos como “Tukari” han demostrado el potencial de los videojuegos para revitalizar lenguas indígenas, permitiendo a los jugadores aprender palabras y frases en náhuatl mientras exploran un mundo virtual inspirado en la cosmovisión indígena (Torres, 2021). Sin embargo, es fundamental que estos contenidos sean desarrollados con la participación activa de las comunidades indígenas, para garantizar que reflejen de manera auténtica sus saberes y prácticas culturales. Además, es necesario que estos contenidos sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de conectividad o acceso a dispositivos tecnológicos.

En conclusión, las estrategias digitales para la preservación cultural ofrecen oportunidades sin precedentes para documentar, difundir y enriquecer el patrimonio cultural de las comunidades indígenas. Sin embargo, su implementación debe ser cuidadosamente diseñada para evitar la apropiación cultural o la homogenización de los saberes tradicionales. Para lograrlo, es fundamental que estas estrategias partan de un enfoque

comunitario, donde las propias comunidades indígenas sean las protagonistas en la definición y ejecución de estas iniciativas. Solo así se podrá consolidar una educación digital que fomente la inclusión, la equidad y el reconocimiento genuino de la diversidad cultural.

Desafíos en la implementación de la cultura digital en contextos indígenas

La implementación de la cultura digital en contextos indígenas enfrenta una serie de desafíos estructurales, culturales y pedagógicos que deben ser abordados de manera integral para garantizar que las tecnologías digitales sean herramientas efectivas para la preservación y revitalización cultural, y no fuentes de exclusión o desequilibrio. Estos desafíos se derivan de las condiciones socioeconómicas, geográficas y culturales específicas de las comunidades indígenas, así como de las dinámicas globales que caracterizan la era digital. Entre los principales obstáculos se encuentran la brecha digital, la formación docente insuficiente y la falta de infraestructura y recursos tecnológicos adecuados. Cada uno de estos desafíos requiere soluciones contextualizadas que respeten y fortalezcan la identidad cultural de las comunidades, al tiempo que promuevan su inclusión en la sociedad digital global.

En este tenor, la brecha digital es uno de los principales obstáculos para la implementación de la cultura digital en contextos indígenas. Este fenómeno se refiere a la desigualdad en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales entre diferentes grupos sociales, y en el caso de las comunidades indígenas, esta brecha es particularmente profunda. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), solo el 23% de los hogares en comunidades indígenas tienen acceso a internet, en comparación con el 56% a nivel nacional. Esta disparidad se debe a múltiples factores, como la falta de infraestructura de telecomunicaciones en zonas rurales y remotas, los altos costos de los servicios de internet y la falta de dispositivos tecnológicos adecuados. Además, la brecha digital no se limita al acceso físico a las tecnologías, sino que también incluye dimensiones sociales y culturales, como la falta de habilidades digitales y la resistencia de algunas comunidades a adoptar tecnologías que perciben como ajenas a su cultura.

La brecha digital tiene implicaciones severas para la educación indígena, ya que limita el acceso de los estudiantes a recursos educativos digitales y dificulta su participación en la sociedad digital global. Por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, muchas escuelas indígenas tuvieron que suspender sus actividades debido a la falta de conectividad y dispositivos tecnológicos, lo que exacerbó las desigualdades educativas preexistentes (García, 2021). Para superar este desafío, es necesario implementar políticas públicas que prioricen la conectividad en las comunidades indígenas, así como programas de alfabetización digital que empoderen a las comunidades para utilizar las tecnologías de manera crítica y creativa. Sin embargo, estas iniciativas deben ser diseñadas en colaboración con las comunidades indígenas, tomando en cuenta sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales.

También, la formación docente es otro desafío crítico en la implementación de la cultura digital en contextos indígenas. Los docentes juegan un papel fundamental en la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos, ya que son los encargados de guiar a los estudiantes en el uso crítico y creativo de estas herramientas. Sin embargo, muchos docentes en comunidades indígenas carecen de la formación necesaria para utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva, lo que limita su capacidad para implementar enfoques pedagógicos innovadores. Según un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), solo el 35% de los docentes en escuelas indígenas han recibido capacitación en el uso de tecnologías digitales, en comparación con el 60% a nivel nacional.

La falta de formación docente en tecnologías digitales tiene implicaciones negativas para la calidad de la educación indígena, ya que limita la capacidad de los docentes para utilizar estas herramientas de manera pedagógicamente significativa. Por ejemplo, muchos docentes utilizan las tecnologías digitales de manera superficial, limitándose a reproducir contenidos en lugar de fomentar un aprendizaje activo y colaborativo (Martínez, 2022). Para superar este desafío, es necesario implementar programas de formación docente que combinen el uso de tecnologías digitales con enfoques pedagógicos interculturales, empoderando a los docentes como

agentes de cambio en sus comunidades. Además, es fundamental que estos programas sean acompañados de estrategias de apoyo y seguimiento, que permitan a los docentes desarrollar su labor en condiciones adecuadas.

Por otra parte, la falta de infraestructura y recursos tecnológicos adecuados es otro desafío importante en la implementación de la cultura digital en contextos indígenas. Muchas escuelas indígenas carecen de los equipos tecnológicos básicos, como computadoras, tabletas y proyectores, lo que limita su capacidad para implementar enfoques pedagógicos innovadores. Además, en muchas comunidades indígenas, el acceso a la electricidad es limitado, lo que dificulta el uso de tecnologías digitales. Según datos del INEGI (2023), solo el 68% de los hogares en comunidades indígenas tienen acceso a la electricidad, en comparación con el 99% a nivel nacional.

La falta de infraestructura y recursos tecnológicos tiene implicaciones negativas para la calidad de la educación indígena, ya que limita el acceso de los estudiantes a recursos educativos digitales y dificulta su participación en la sociedad digital global. Por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, muchas escuelas indígenas tuvieron que suspender sus actividades debido a la falta de conectividad y dispositivos tecnológicos, lo que exacerbó las desigualdades educativas preexistentes (García, 2021). Para superar este desafío, es necesario implementar políticas públicas que prioricen la dotación de equipos tecnológicos en las escuelas indígenas, así como la mejora de la infraestructura básica, como el acceso a la electricidad y el agua. Sin embargo, estas iniciativas deben ser diseñadas en colaboración con las comunidades indígenas, tomando en cuenta sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales.

Además de los desafíos estructurales y pedagógicos mencionados, la implementación de la cultura digital en contextos indígenas también enfrenta desafíos culturales. Muchas comunidades indígenas perciben las tecnologías digitales como ajenas a su cultura y temen que su adopción pueda erosionar sus valores y prácticas tradicionales. Esta resistencia cultural es comprensible, dado el historial de exclusión y marginación que han enfrentado las comunidades indígenas en México. Sin embargo, también representa un obstáculo para la implementación de estrategias digitales que podrían fortalecer la preservación y revitalización cultural.

Para superar este desafío, es necesario que las estrategias de inclusión digital partan de un enfoque comunitario, donde las propias comunidades indígenas sean las protagonistas en la definición y ejecución de estas iniciativas. Esto implica no solo capacitar a las comunidades en el uso de tecnologías digitales, sino también fomentar una reflexión colectiva sobre cómo estas herramientas pueden ser utilizadas de manera que refuercen, en lugar de erosionar, los valores y prácticas culturales indígenas. Por ejemplo, las tecnologías digitales pueden ser utilizadas para documentar y difundir los saberes tradicionales, permitiendo que las nuevas generaciones accedan a ellos de manera dinámica e interactiva (Hernández, 2022). Sin embargo, es fundamental que estos procesos se realicen bajo principios de respeto y reciprocidad, garantizando que las comunidades tengan control sobre cómo se utilizan y difunden sus conocimientos.

En suma, la implementación de la cultura digital en contextos indígenas enfrenta desafíos multidimensionales del tipo estructural, cultural y pedagógico que deben ser abordados de manera integral. Estos desafíos incluyen la brecha digital, la formación docente insuficiente, la falta de infraestructura y recursos tecnológicos adecuados, y la resistencia cultural a la adopción de tecnologías digitales. Para superar estos obstáculos, es necesario implementar políticas públicas que prioricen la conectividad y la dotación de equipos tecnológicos en las comunidades indígenas, así como programas de formación docente que empoderen a los docentes como agentes de cambio. Además, es fundamental que estas iniciativas partan de un enfoque comunitario, donde las propias comunidades indígenas sean las protagonistas en la definición y ejecución de estas estrategias.

Propuestas de integración tecnológica culturalmente pertinentes

La integración de tecnologías digitales en contextos indígenas debe ser aplicada desde un enfoque que respete y fortalezca la identidad cultural de las comunidades, al tiempo que promueva su inclusión en la sociedad digital global. Para lograrlo, es necesario desarrollar propuestas que no solo consideren las limitaciones técnicas y estructurales, sino que también partan de un diálogo profundo entre los saberes tradicionales y las innova-

ciones tecnológicas. Estas propuestas deben ser culturalmente pertinentes, es decir, deben responder a las necesidades, expectativas y perspectivas de las comunidades indígenas, garantizando que las tecnologías digitales sean herramientas para la preservación y revitalización cultural, y no fuentes de exclusión o desequilibrio. Este último apartado explora tres dimensiones clave: los modelos híbridos de enseñanza, el desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes y la participación comunitaria en la transformación digital.

Modelos híbridos de enseñanza

Los modelos híbridos de enseñanza representan una propuesta innovadora para integrar las tecnologías digitales en la educación indígena de manera culturalmente pertinente. Estos modelos combinan enfoques pedagógicos tradicionales con el uso de herramientas digitales, permitiendo que los estudiantes accedan a los beneficios de la educación digital sin perder la conexión con sus raíces culturales. Por ejemplo, en comunidades donde el acceso a internet es limitado, los docentes pueden utilizar dispositivos móviles precargados con contenidos educativos en lenguas indígenas, que los estudiantes pueden consultar fuera del aula y luego discutir en clase (García, 2021). Este enfoque no solo facilita el aprendizaje autónomo, sino que también fomenta la interacción social y el intercambio de saberes, que son elementos fundamentales de la educación indígena.

Además, los modelos híbridos de enseñanza permiten adaptar los contenidos educativos a las realidades específicas de cada comunidad, incorporando elementos de la cultura local en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, en comunidades donde la oralidad es una forma predominante de transmisión del conocimiento, los docentes pueden utilizar grabaciones de audio y video para documentar relatos tradicionales y luego integrarlos en las actividades escolares (Hernández, 2022). Este enfoque no solo enriquece el currículo educativo, sino que también contribuye a la revitalización de las lenguas y culturas indígenas. Sin embargo, es fundamental que estos modelos sean diseñados e implementados en colaboración con las comunidades, garantizando que respondan a sus necesidades y expectativas.

Desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes

El desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes es otra propuesta clave para la integración tecnológica en contextos indígenas. Estos recursos deben ser diseñados con la participación activa de las comunidades, garantizando que reflejen de manera auténtica sus saberes y prácticas culturales. Por ejemplo, las aplicaciones móviles y los videojuegos pueden ser utilizados para enseñar matemáticas o ciencias a través de juegos que incorporan elementos de la cosmovisión indígena, como el calendario maya o los sistemas de numeración tradicionales (Martínez, 2021). Estos recursos no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomentan un sentido de orgullo y pertenencia cultural.

Además, los recursos educativos digitales pueden ser utilizados para documentar y difundir el patrimonio cultural indígena, desde relatos orales y música tradicional hasta técnicas artesanales y rituales ceremoniales. Por ejemplo, proyectos como el Archivo Digital de los Pueblos Indígenas de México han permitido documentar y preservar miles de horas de grabaciones de relatos orales en lenguas indígenas, así como fotografías y videos de festividades y prácticas culturales (López, 2020). Estos archivos no solo sirven como recursos para la investigación académica, sino también como herramientas educativas para las propias comunidades, permitiendo que las nuevas generaciones accedan a los saberes tradicionales de manera dinámica e interactiva.

Sin embargo, el desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes también plantea desafíos éticos y prácticos. En primer lugar, es fundamental que las comunidades indígenas tengan control sobre cómo se documentan y difunden sus saberes, garantizando que estos procesos se realicen bajo principios de respeto y reciprocidad. Esto implica la creación de protocolos comunitarios que establezcan las condiciones bajo las cuales se pueden utilizar las tecnologías digitales para documentar el patrimonio cultural, así como mecanismos para garantizar que las comunidades reciban beneficios tangibles de estas iniciativas (Torres, 2020).

Además, es necesario que estos recursos sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de conectividad o acceso a dispositivos tecnológicos.

Participación comunitaria en la transformación digital

La participación comunitaria es un elemento fundamental para garantizar que la integración tecnológica en contextos indígenas sea culturalmente pertinente y socialmente justa. Las comunidades indígenas deben ser las protagonistas en la definición e implementación de las estrategias digitales, garantizando que estas respondan a sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales. Por ejemplo, en el diseño de políticas de inclusión digital, es fundamental que las comunidades participen en la identificación de las prioridades y en la toma de decisiones, desde la selección de las tecnologías hasta la definición de los contenidos educativos (Gómez, 2021). Este enfoque no solo garantiza que las estrategias sean culturalmente pertinentes, sino que también fomenta un sentido de apropiación y empoderamiento entre las comunidades.

Además, la participación comunitaria en la transformación digital permite fortalecer los procesos de construcción colectiva del conocimiento, que son fundamentales en la educación indígena. Por ejemplo, las comunidades pueden utilizar las tecnologías digitales para crear espacios virtuales donde los saberes tradicionales se documenten, compartan y enriquezcan, permitiendo que las nuevas generaciones accedan a ellos de manera dinámica y participativa (Hernández, 2022). Estos espacios no solo facilitan la preservación cultural, sino que también fomentan la interacción social y el intercambio de saberes, que son elementos fundamentales de la educación indígena.

Sin embargo, la participación comunitaria en la transformación digital también plantea desafíos importantes, como la falta de habilidades digitales y la resistencia de algunas comunidades a adoptar tecnologías que perciben como ajenas a su cultura. Para superar estos desafíos, es necesario implementar programas de alfabetización digital que empoderen a las comunidades para utilizar las tecnologías de manera crítica y creativa. Además, es fundamental que estos programas sean acompañados de estrategias de apoyo y seguimiento, que permitan a las comunidades desarrollar su labor en condiciones adecuadas.

En definitiva, la integración de tecnologías digitales en contextos indígenas requiere propuestas culturalmente pertinentes que partan de un diálogo profundo entre los saberes tradicionales y las innovaciones tecnológicas. Estas propuestas incluyen modelos híbridos de enseñanza, el desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes y la participación comunitaria en la transformación digital. Para lograrlo, es fundamental que las comunidades indígenas sean las protagonistas en la definición e implementación de estas estrategias, garantizando que respondan a sus necesidades, expectativas y perspectivas culturales. Solo de esta manera será posible construir una educación digital que sea verdaderamente inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente.

Conclusión

Sin duda, el análisis realizado del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) en el contexto de la era digital, en articulación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ha permitido identificar tanto los desafíos como las oportunidades que presenta la integración de tecnologías digitales en la educación indígena. A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado que la incorporación de herramientas digitales en los procesos educativos de las comunidades indígenas no es una tarea sencilla, ya que implica superar obstáculos estructurales, culturales y pedagógicos. Sin embargo, también se ha demostrado que, cuando estas tecnologías se implementan de manera culturalmente pertinente y con la participación activa de las comunidades, pueden convertirse en poderosas aliadas para la preservación y revitalización de las lenguas y tradiciones indígenas. En este sentido, las conclusiones de este estudio se centran en tres aspectos clave: la necesidad de un enfoque comunitario, la importancia de la formación docente y la relevancia de desarrollar recursos educativos digitales culturalmente relevantes.

En primer lugar, es fundamental que la integración de tecnologías digitales en la educación indígena parta de un enfoque comunitario, donde las propias comunidades sean las protagonistas en la definición e implementación de estas estrategias. Este enfoque no solo garantiza que las tecnologías respondan a las necesidades y expectativas de las comunidades, sino que también fomenta un sentido de apropiación y empoderamiento entre sus miembros. En palabras de López (2020), la participación activa de las comunidades en los procesos de transformación digital es esencial para garantizar que estas iniciativas sean culturalmente pertinentes y socialmente justas. En este sentido, es necesario que las políticas públicas y los programas educativos incluyan mecanismos de consulta y participación que permitan a las comunidades indígenas tomar decisiones informadas sobre cómo y para qué utilizar las tecnologías digitales. Solo de esta manera será posible construir una educación digital que respete y fortalezca la identidad cultural de las comunidades, al tiempo que promueva su inclusión en la sociedad global.

En segundo lugar, la formación docente emerge como un elemento clave para la implementación exitosa de la cultura digital en contextos indígenas. Los docentes juegan un papel fundamental en la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos, ya que son los encargados de guiar a los estudiantes en el uso crítico y creativo de estas herramientas. Sin embargo, como señala Martínez (2021), muchos docentes en comunidades indígenas carecen de la formación necesaria para utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva, lo que limita su capacidad para implementar enfoques pedagógicos innovadores. Para superar este desafío, es necesario implementar programas de formación docente que combinen el uso de tecnologías digitales con enfoques pedagógicos interculturales, empoderando a los docentes como agentes de cambio en sus comunidades. Además, es fundamental que estos programas sean acompañados de estrategias de apoyo y seguimiento, que permitan a los docentes desarrollar su labor en condiciones adecuadas.

En tercer lugar, el desarrollo de recursos educativos digitales culturalmente relevantes es una propuesta clave para la integración tecnológica en contextos indígenas. Estos recursos deben ser diseñados con la participación activa de las comunidades, garantizando que reflejen de manera auténtica sus saberes y prácticas culturales. Por ejemplo, las aplicaciones móviles y los videojuegos pueden ser utilizados para enseñar matemáticas o ciencias a través de juegos que incorporan elementos de la cosmovisión indígena, como el calendario maya o los sistemas de numeración tradicionales. Estos recursos no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomentan un sentido de orgullo y pertenencia cultural. Sin embargo, es fundamental que estos recursos sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de conectividad o acceso a dispositivos tecnológicos. Además, es necesario que las comunidades tengan control sobre cómo se documentan y difunden sus saberes, garantizando que estos procesos se realicen bajo principios de respeto y reciprocidad.

En síntesis, la integración de tecnologías digitales en la educación indígena representa una oportunidad única para fortalecer la preservación y revitalización de las lenguas y tradiciones indígenas, al tiempo que se promueve la inclusión de estas comunidades en la sociedad digital. Sin embargo, esta integración debe ser abordada desde un enfoque que respete y fortalezca la identidad cultural de las comunidades, garantizando que las tecnologías digitales sean herramientas para la preservación cultural, y no fuentes de exclusión o desequilibrio. Para lograrlo, es fundamental que las políticas públicas y los programas educativos partan de un enfoque comunitario, donde las propias comunidades sean las protagonistas en la definición e implementación de estas estrategias. Además, es necesario implementar programas de formación docente que empoderen a estos para ser agentes de cambio, y desarrollar recursos educativos digitales culturalmente relevantes que reflejen de manera auténtica los saberes y prácticas culturales de las comunidades. Únicamente de esta manera se podrá desarrollar una educación digital que garantice la inclusión, equidad y respeto por la diversidad cultural. ©

Jeannet Pérez Hernández. Doctora en Investigaciones Educativas, Maestra en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Licenciada en Informática, Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Es Asesora-Investigadora en el Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle, el cual pertenece al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

Referencias bibliográficas

- Bertely García, María. (2017). Educación indígena en México: Un balance crítico. México: CIESAS.
- CSEIIO. (2019). Modelo Educativo Integral Indígena. México: Colegio Superior para la Educación Integral de Oaxaca.
- Crovi Druetta, Delia. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. In *Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), 267-281. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- García Martínez, Alberto. (2021). Tecnologías digitales y educación indígena: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (versión impresa)*, 51(2), 45-67.
- García Ramírez, Rodrigo y Pérez Enríquez, Alejandro. (2023). Innovación educativa y tecnología en contextos interculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(2), 89-112. <https://doi.org/10.12345/rmie.2023.89>
- García Rodríguez, Alberto. (2022). Creación de contenidos culturales digitales en comunidades indígenas. Guatemala: Estudios Sociales.
- Gobierno de México. (2021). Internet para Todos: estrategia nacional de conectividad. <https://www.gob.mx/sct/acciones-y-programas/programa-de-cobertura-social>
- Gómez Herrera, Lucia. (2021). Tecnologías digitales y revitalización lingüística: El caso de las lenguas indígenas en México. México: UNAM.
- González Hernández, Gerardo., et al. (2023). Educación indígena en la era digital: Desafíos y oportunidades post-pandemia. *Sinéctica*, 61, 1-18. <https://doi.org/10.14350/sinectica.2023.61>
- Hernández López, Ricardo. (2021). Documentación digital del patrimonio cultural indígena. México: INALI.
- Hernández López, Ricardo. (2022). Patrimonio cultural y digitalización: Reflexiones desde las comunidades indígenas. México: UNAM.
- INALI. (2020). Atlas de las lenguas indígenas en riesgo. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. <https://atlas.inali.gob.mx/inicio>
- INEGI. (2023). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/>
- López Flores, Luis Enrique. (2020). Interculturalidad y educación en América Latina: Perspectivas desde el sur. Perú: Fondo Editorial de la PUCP.
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Maldonado Ramírez, Carlos Luis. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-006)
- Martínez Ramírez, Manuel. (2021). Apropiación tecnológica en comunidades indígenas: Un enfoque comunitario. Guatemala: Estudios Sociales.
- Martínez Ramírez, Manuel. (2022). Redes sociales y revitalización lingüística. Guatemala: Estudios Sociales.
- Martínez, Ricardo y López, Santiago. (2024). Integración tecnológica en la educación intercultural: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (versión impresa)*, 57(3), 73-91.
- Ortiz Durán, Gabriela y Ramírez, Sofía. (2024). Espacios digitales y preservación cultural en la educación indígena. *Perfiles Educativos*, 46(183), 78-94. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183>
- Schmelkes, Sylvia. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. LIV, núm. 1, pp. 411-430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>

- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2020). Enfoque intercultural en la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2021). Formación docente para la educación digital en contextos indígenas. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, Rosa María. (2020). Educación y tecnologías digitales: Nuevos paradigmas para el aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Rosa María. (2021). Videojuegos y educación indígena: Innovación pedagógica en la era digital. Buenos Aires: Paidós.

La educación indígena mexicana a través del lente filosófico nietzscheano

Artículos
arbitrados

Mexican indigenous education through the Nietzschean philosophical lens

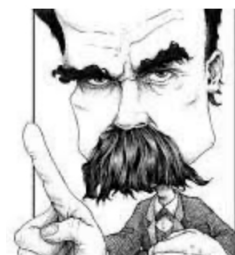
Alan Tonatiuh López Niño

zagato00@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2208-4175>

Teléfono: + 52 951 227 7377

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Oaxaca de Juárez, Oax., México



Recepción/Received: 09/12/2024
Arbitraje/Sent to peers: 10/12/2024
Aprobación/Approved: 19/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Este artículo examina la educación indígena mexicana a través del prisma filosófico de Friedrich Nietzsche, explorando cómo sus conceptos pueden ofrecer nuevas perspectivas sobre los desafíos y oportunidades en este campo. Se analiza la tensión entre la preservación cultural y la integración social, la relación entre el conocimiento tradicional y la educación formal, el papel de la lengua en la formación de la identidad, y la aplicación del concepto nietzscheano de “transmutación de valores” en el contexto educativo indígena. El estudio revela que una aproximación nietzscheana puede proporcionar herramientas conceptuales valiosas para repensar la educación indígena, promoviendo un enfoque que celebre la diversidad, fomente el pensamiento crítico y empodere a las comunidades indígenas para definir sus propios caminos educativos. Se concluye que, esta perspectiva puede contribuir a una educación más auténtica y liberadora, que trascienda las limitaciones de los modelos educativos convencionales y responda mejor a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas de México.

Palabras clave: Educación indígena, Nietzsche, México, Filosofía de la educación, Interculturalidad.

Abstract

This article examines indigenous Mexican education through the philosophical prism of Friedrich Nietzsche, exploring how his concepts can offer new perspectives on the challenges and opportunities in this field. The tension between cultural preservation and social integration, the relationship between traditional knowledge and formal education, the role of language in the formation of identity, and the application of the Nietzschean concept of “transmutation of values” in the indigenous educational context. The study reveals that a Nietzschean approach can provide valuable conceptual tools for rethinking indigenous education, promoting an approach that celebrates diversity, encourages critical thinking, and empowers indigenous communities to define their own educational paths. It is concluded that this perspective can contribute to a more authentic and liberated education, which transcends the limitations of conventional educational models and better responds to the needs and aspirations of the indigenous peoples of Mexico.

Keywords: Indigenous education, Nietzsche, Mexico, Philosophy of education, Interculturality.

Introducción

La educación indígena en México ha sido objeto de numerosos debates y reformas a lo largo de la historia del país. Desde los primeros intentos de asimilación cultural hasta los actuales esfuerzos por implementar modelos educativos interculturales, el camino ha estado marcado por desafíos, contradicciones y búsquedas de enfoques más apropiados y respetuosos de la diversidad cultural. En este contexto, la filosofía de Friedrich Nietzsche, aunque aparentemente distante en tiempo y espacio de la realidad educativa indígena mexicana, ofrece un marco conceptual provocativo y potencialmente revelador para reexaminar este campo.

Nietzsche, filósofo alemán del siglo XIX, es conocido por su crítica mordaz a la cultura occidental, su cuestionamiento de los valores tradicionales y su llamado a una “transmutación de todos los valores” (Nietzsche, 2003). Su pensamiento, caracterizado por conceptos como el “superhombre”, la “voluntad de poder” y el “eterno retorno”, ha influido profundamente en la filosofía, la literatura y el arte modernos. Sin embargo, su aplicación al ámbito de la educación indígena es un territorio relativamente inexplorado que merece una consideración más profunda.

La relevancia de Nietzsche para la educación indígena mexicana radica en varios aspectos clave de su filosofía. En primer lugar, su crítica a la moral y los valores establecidos resuena con la necesidad de cuestionar los paradigmas educativos impuestos históricamente a las comunidades indígenas. Como señala Díaz-Polanco (2006), “la educación indígena en México ha estado marcada por una tensión constante entre la imposición de modelos externos y la resistencia cultural de las comunidades” (p. 37). La perspectiva nietzscheana nos invita a reconsiderar estos modelos y a buscar formas de educación que emerjan de las propias cosmovisiones y valores indígenas. En segundo lugar, el énfasis de Nietzsche en la afirmación de la vida y la celebración de la diversidad ofrece un contrapunto valioso a las tendencias homogeneizadoras en la educación. Según Bertely Busquets (2011), “uno de los mayores desafíos de la educación indígena es equilibrar la preservación de la identidad cultural con la necesidad de integración en la sociedad nacional” (p. 92). El pensamiento nietzscheano puede proporcionar herramientas conceptuales para abordar esta tensión de manera creativa y empoderadora.

Además, la noción nietzscheana de la “voluntad de poder”, entendida no como dominación sino como autoafirmación y superación, puede iluminar nuevas formas de concebir la agencia y el empoderamiento en la educación indígena. En palabras de Bonfil Batalla (1987), “la educación debe ser un instrumento para el fortalecimiento de la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas” (p. 173). La filosofía de Nietzsche ofrece un marco para pensar en una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive la fuerza creativa y transformadora de los individuos y las comunidades.

Este artículo se propone explorar estas conexiones y posibilidades, examinando la educación indígena mexicana a través de una lente nietzscheana. Se abordarán cuatro temas principales: 1) La transmutación de valores en la educación indígena, 2) El papel del lenguaje y la identidad cultural en el proceso educativo, 3) La tensión entre conocimiento tradicional y educación formal, y 4) La educación como herramienta de empoderamiento y autodeterminación.

A través de este análisis, se busca no solo ofrecer nuevas perspectivas sobre los desafíos y oportunidades en la educación indígena mexicana, sino también contribuir a un diálogo más amplio sobre el papel de la filosofía en la reimaginación de prácticas educativas en contextos de diversidad cultural. Como sugiere Nietzsche en “Así habló Zaratustra”, “El hombre es algo que debe ser superado” (Nietzsche, 2003, p. 36). Quizás, a través de una reconsideración radical de nuestros enfoques educativos, podamos acercarnos a esta superación en el contexto de la educación indígena en México.

La transmutación de valores en la educación indígena

El concepto nietzscheano de “transmutación de valores” (Umwertung aller Werte) ofrece un punto de partida provocativo para reexaminar los fundamentos de la educación indígena en México. Nietzsche propuso esta idea como una forma radical de cuestionar y reevaluar los sistemas morales y culturales establecidos. En el contexto de la educación indígena, este concepto nos invita a reconsiderar profundamente los valores, métodos y objetivos que han guiado históricamente las prácticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas.

Históricamente, la educación indígena en México ha estado marcada por políticas de asimilación y homogeneización cultural. Para Stavenhagen (2008), “durante gran parte del siglo XX, la política educativa hacia los pueblos indígenas se basó en la idea de que era necesario ‘mexicanizar’ al indio, es decir, integrarlo a la cultura nacional dominante” (p. 49). Este enfoque reflejaba valores arraigados en una concepción monolítica de la identidad nacional y en la creencia de que el progreso y la modernización requerían la supresión de las diferencias culturales.

La transmutación de valores en este contexto implicaría un cuestionamiento radical de estas premisas. Desde una perspectiva nietzscheana, podríamos argumentar que la verdadera fuerza y vitalidad de una sociedad no reside en la uniformidad, sino en la diversidad y en la capacidad de afirmar y celebrar las diferencias. Nietzsche (2007) afirma en “La genealogía de la moral”, “la grandeza del hombre está en ser un puente y no una meta” (p. 96). Esta metáfora sugiere una visión de la educación no como un proceso de moldeado hacia un ideal predeterminado, sino como un medio para potenciar las capacidades únicas de cada individuo y comunidad.

En el contexto de la educación indígena, la transmutación de valores podría manifestarse de varias maneras. En primer lugar, implicaría una revalorización de los conocimientos y prácticas tradicionales indígenas. En lugar de ver estos elementos como obstáculos para el progreso o reliquias de un pasado que debe ser superado, se les reconocería como fuentes valiosas de sabiduría y como fundamentos para una educación culturalmente relevante y significativa. Como arguye León-Portilla (2006), “los saberes indígenas no son meras curiosidades etnográficas, sino sistemas de conocimiento complejos y sofisticados que merecen ser estudiados y preservados en sus propios términos” (p. 83).

Esta revalorización no implica un rechazo ciego de los conocimientos y habilidades necesarios para participar en la sociedad contemporánea global. Por el contrario, una perspectiva nietzscheana nos invita a buscar una síntesis creativa entre lo tradicional y lo moderno, lo local y lo global. Al respecto, Nietzsche (2003) sugiere en “Así habló Zaratustra”, “el hombre es una cuerda tendida entre el animal y el superhombre, una cuerda sobre un abismo” (p. 38). En el contexto educativo, esta metáfora podría interpretarse como un llamado a crear puentes entre diferentes formas de conocimiento y experiencia, fomentando una educación que sea a la vez arraigada en la cultura local y abierta al mundo.

Otro aspecto crucial de la transmutación de valores en la educación indígena es la reconsideración de los objetivos y métodos educativos. En lugar de un enfoque centrado en la transmisión unidireccional de conocimientos predeterminados, una perspectiva nietzscheana favorecería un modelo educativo que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Nietzsche (1990) critica en “El nacimiento de la tragedia” la tendencia de la educación occidental a producir “hombres teóricos”, argumentando en cambio por una educación que cultive la totalidad del ser humano, incluyendo sus aspectos intuitivos, emocionales y corporales. En el contexto indígena, esto podría traducirse en prácticas educativas que integren el aprendizaje experiencial, las artes, la narrativa oral y otras formas de conocimiento tradicionalmente marginadas en los sistemas educativos convencionales. Al respecto, Maldonado Alvarado (2010), señala que “la educación indígena debe ser un proceso de construcción colectiva de conocimiento, arraigado en la vida comunitaria y en las prácticas culturales locales” (p. 156).

La transmutación de valores también implicaría una reconsideración de las relaciones de poder en el proceso educativo. Nietzsche criticó duramente las estructuras jerárquicas y autoritarias de su tiempo, abogando por una forma de educación que empoderara al individuo para crear sus propios valores. En el panorama de la educación indígena, esto se traduciría en un mayor protagonismo de las comunidades en la definición de sus

propios objetivos y métodos educativos. Esta idea resuena con los movimientos contemporáneos por la autonomía educativa indígena. Como argumenta López y Rivas (2014), “la verdadera educación intercultural no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe surgir de un diálogo genuino entre el Estado y las comunidades indígenas, respetando sus formas de organización y toma de decisiones” (p. 211). Desde la perspectiva nietzscheana, podríamos ver este proceso no como una concesión o un retroceso, sino como una afirmación de la vitalidad y la creatividad de las culturas indígenas.

La transmutación de valores en la educación indígena también implicaría una reconsideración de la relación entre educación y identidad cultural. Tradicionalmente, la educación formal ha sido vista a menudo como una amenaza para la preservación de las identidades indígenas. Sin embargo, una perspectiva nietzscheana nos invitaría a ver la identidad no como algo fijo y estático que debe ser preservado, sino como algo fluido y en constante evolución. Nietzsche (2001) sentencia en “La gaya ciencia” que “uno debe seguir creándose a sí mismo” (p. 290). En el ámbito de la educación indígena, esto podría interpretarse como un llamado a una educación que no solo transmita tradiciones, sino que también equipe a los estudiantes con las herramientas para reinventar y reinterpretar constantemente su identidad cultural en respuesta a los desafíos y oportunidades del mundo contemporáneo.

Esta visión dinámica de la identidad cultural podría ayudar a superar la falsa dicotomía entre “tradición” y “modernidad” que a menudo ha plagado los debates sobre la educación indígena. Al respecto, De la Peña (2002) apunta que, “la identidad indígena contemporánea no es una simple continuación del pasado, sino una construcción activa que incorpora elementos tanto tradicionales como modernos” (p. 129). Una educación inspirada en la transmutación de valores nietzscheanos buscaría fomentar esta creatividad cultural, viendo la educación no como un medio para preservar una identidad estática, sino como un espacio para la reinención y la afirmación continua de la identidad.

Así, la transmutación de valores en la educación indígena implicaría una reconsideración del papel del conflicto y la diferencia en el proceso educativo. Nietzsche valoraba el conflicto y la tensión como fuerzas creativas y transformadoras. En “El nacimiento de la tragedia”, argumenta que la grandeza de la cultura griega surgió de la tensión entre los impulsos apolíneos y dionisiacos (Nietzsche, 1990). Por ello, en el contexto de la educación indígena, esta perspectiva nos invitaría a ver las tensiones entre diferentes formas de conocimiento, entre lo local y lo global, entre la tradición y la innovación, no como problemas que deben ser resueltos o eliminados, sino como fuentes potenciales de creatividad y transformación. Bertely Busquets (2011) sugiere que, “la interculturalidad en la educación no debe buscar la armonía superficial, sino el diálogo productivo entre diferentes perspectivas y formas de conocimiento” (p. 96).

Este enfoque del conflicto como fuerza creativa podría manifestarse en prácticas educativas que fomenten el debate, el cuestionamiento y la confrontación productiva de ideas. En lugar de presentar el conocimiento como algo fijo y autoritativo, una educación indígena inspirada en Nietzsche buscaría cultivar en los estudiantes la capacidad de cuestionar, debatir y crear nuevo conocimiento. Por tanto, la aplicación del concepto nietzscheano de transmutación de valores a la educación indígena en México ofrece un marco provocativo para repensar radicalmente nuestros enfoques educativos. Nos invita a cuestionar las suposiciones arraigadas sobre el propósito y el contenido de la educación, a revalorizar los conocimientos y prácticas tradicionales, a fomentar una visión dinámica de la identidad cultural, y a ver el conflicto y la diferencia como fuentes de creatividad y transformación.

En suma, esta perspectiva no ofrece soluciones fáciles o prescripciones concretas, sino que nos desafía a reimaginar constantemente nuestras prácticas educativas. Nietzsche (2003) nos recuerda en “Así habló Zaratustra” que, “el hombre es algo que debe ser superado... ¿Qué habéis hecho para superarlo?” (p. 36). Para la educación indígena, esta superación podría entenderse como un proceso continuo de cuestionamiento, reinención y afirmación de nuevas formas de educación que respondan verdaderamente a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades indígenas de México.

El papel del lenguaje y la identidad cultural en el proceso educativo

El lenguaje juega un papel fundamental en la filosofía de Nietzsche y, de manera similar, es un elemento crucial en la educación indígena mexicana. Para Nietzsche, el lenguaje no es simplemente un medio neutral para transmitir información, sino una fuerza creativa que moldea nuestra percepción de la realidad y nuestra identidad cultural. En “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, Nietzsche (2012) argumenta que “creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores, y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas” (p. 28). Esta perspectiva nos invita a reconsiderar profundamente el papel del lenguaje en la educación indígena.

En el entramado mexicano, la cuestión lingüística ha sido históricamente un punto de tensión en la educación indígena. Como señala Hamel (2008), “durante gran parte del siglo XX, la política lingüística en la educación indígena osciló entre la prohibición explícita de las lenguas indígenas y su uso instrumental como puente hacia la castellanización” (p. 305). Esta aproximación reflejaba una visión del lenguaje como mero vehículo de comunicación, ignorando su papel fundamental en la construcción de la identidad y la cosmovisión.

Desde una perspectiva nietzscheana, podríamos argumentar que esta política no solo fue culturalmente opresiva, sino también profundamente empobrecedora en términos educativos. Para Nietzsche, cada lenguaje encarna una forma única de ver y experimentar el mundo. En “Más allá del bien y del mal”, Nietzsche (2004) sugiere que “el maravilloso arte de poder comunicar estados de ánimo, matices, movimientos del alma, que en otras circunstancias serían inexpresables e indecisos, a través de signos elegidos” (p. 95) es una de las mayores riquezas de una cultura. Así, aplicando esta idea a la educación indígena, podemos ver que la supresión o marginación de las lenguas indígenas no solo priva a los estudiantes de un medio de comunicación, sino que también les niega acceso a formas únicas de conocimiento y experiencia. En este tenor, para Díaz-Couder (1998), “las lenguas indígenas no son simplemente códigos alternativos para expresar los mismos conceptos, sino sistemas de conocimiento que incorporan siglos de observación y comprensión del mundo natural y social” (p. 118).

La revitalización de las lenguas indígenas en la educación, por lo tanto, no debe verse simplemente como una cuestión de derechos culturales o de eficacia pedagógica, sino como una oportunidad para enriquecer y diversificar las formas de conocimiento disponibles para los estudiantes. Desde una perspectiva nietzscheana, podríamos argumentar que una educación verdaderamente plural y enriquecedora debería exponer a los estudiantes a múltiples lenguajes y, por ende, a múltiples formas de ver y experimentar el mundo.

Esta visión resuena con los enfoques contemporáneos de educación bilingüe e intercultural. Como apunta Schmelkes (2013), “el objetivo de la educación intercultural no es simplemente la preservación de las lenguas indígenas, sino el desarrollo de una competencia comunicativa y cultural en múltiples códigos” (p. 178). Desde una perspectiva nietzscheana, podríamos ver este multilingüismo no como una carga o un desafío, sino como una fuente de riqueza cognitiva y creatividad cultural. Sin embargo, la cuestión del lenguaje en la educación indígena va más allá de la elección del medio de instrucción. También implica una reconsideración de las formas de discurso y los géneros textuales privilegiados en el proceso educativo. La educación formal tradicional tiende a privilegiar ciertas formas de discurso -el ensayo académico, el informe científico, la exposición lógica- que pueden estar en desajuste con las formas tradicionales de transmisión de conocimiento en las culturas indígenas.

Nietzsche fue un crítico feroz de lo que él percibía como la aridez y el reduccionismo del discurso académico de su tiempo. En “El nacimiento de la tragedia”, aboga por una revalorización de formas más poéticas y mitológicas de expresión, argumentando que estas pueden capturar aspectos de la experiencia humana que escapan al análisis lógico (Nietzsche, 1990). En el contexto de la educación indígena, esta perspectiva nos invita a reconsiderar el valor educativo de formas tradicionales de expresión como la narrativa oral, el canto, la poesía y el ritual. Así, para León-Portilla (2006), “las culturas indígenas mesoamericanas han desarrollado formas sofisticadas de discurso ritual y poético que codifican conocimientos complejos sobre el mundo natural y

social” (p. 132). Integrar estas formas de expresión en el proceso educativo no solo enriquecería la experiencia de aprendizaje, sino que también ayudaría a validar y preservar estas tradiciones culturales.

Además, una perspectiva nietzscheana nos invitaría a ver el lenguaje no solo como un medio de transmisión de conocimiento, sino también como un campo de experimentación y creación. Nietzsche valoraba la capacidad del lenguaje para crear nuevas realidades y perspectivas. En “La gaya ciencia”, sugiere que “solo como creadores podemos destruir” (Nietzsche, 2001, p. 112), una idea que podría aplicarse a la renovación y reinención de las lenguas y culturas indígenas en el contexto educativo. Y por ello, esta visión creativa del lenguaje podría manifestarse en prácticas educativas que fomenten la experimentación lingüística y la creación de nuevas formas de expresión. Por ejemplo, algunos programas de educación indígena han explorado la creación de neologismos en lenguas indígenas para expresar conceptos modernos, un proceso que no solo enriquece estas lenguas, sino que también empodera a los hablantes como agentes activos en la evolución de su cultura.

La cuestión del lenguaje en la educación indígena también nos lleva a considerar la relación entre lenguaje e identidad cultural. Para Nietzsche, el lenguaje no es simplemente un reflejo de la identidad, sino un medio a través del cual la identidad se construye y se transforma constantemente. En “Humano, demasiado humano”, Nietzsche (2008) sugiere que “no hay hechos eternos: así como no hay verdades absolutas. Por eso, de ahora en adelante, es necesario el filosofar histórico” (p. 44). En el marco de la educación indígena, esta perspectiva nos invita a ver las identidades culturales no como esencias fijas que deben ser preservadas, sino como construcciones dinámicas que se reinventan constantemente a través del lenguaje y la educación.

Esta postura dinámica de la identidad cultural tiene implicaciones importantes para la práctica educativa. En lugar de una educación que busque “preservar” una versión estática de la cultura indígena, una aproximación nietzscheana favorecería un enfoque que equie a los estudiantes con las herramientas lingüísticas y conceptuales para reinterpretar y reinventar constantemente su herencia cultural en respuesta a los desafíos y oportunidades del mundo contemporáneo. Como señala Bertely Busquets (2011), “la educación intercultural no debe buscar la preservación de identidades culturales ‘puras’, sino fomentar la capacidad de los estudiantes para navegar y negociar múltiples contextos culturales” (p. 103). Desde una perspectiva nietzscheana, podríamos ver esta capacidad de “navegación cultural” como una forma de “voluntad de poder”, una afirmación creativa de la identidad en un mundo en constante cambio.

La cuestión del lenguaje en la educación indígena también nos lleva a considerar las relaciones de poder implícitas en las prácticas lingüísticas. Nietzsche fue profundamente consciente de cómo el lenguaje puede ser utilizado como instrumento de dominación y control. En “La genealogía de la moral”, argumenta que “el derecho del señor a dar nombres llega tan lejos que deberíamos permitirnos el concebir también el origen del lenguaje como una exteriorización de poder de los que dominan” (Nietzsche, 2007, p. 38)

En el ámbito de la educación indígena, esta perspectiva nos invita a examinar críticamente las políticas lingüísticas y las prácticas discursivas en el aula. ¿Quién tiene el poder de nombrar y definir? ¿Cómo se validan o deslegitiman diferentes formas de conocimiento a través del lenguaje? ¿Cómo pueden las prácticas lingüísticas en la educación desafiar o reforzar las jerarquías culturales existentes? Estas preguntas han sido centrales en los debates sobre la educación intercultural bilingüe en México. Por ello, para Hamel (2008), “la verdadera educación intercultural requiere no solo la inclusión de las lenguas indígenas, sino también una transformación de las relaciones de poder en el aula y en la sociedad en general” (p. 312). Desde la perspectiva nietzscheana, podríamos ver esta transformación no como un proceso de nivelación o armonización, sino como una “lucha” creativa entre diferentes perspectivas y formas de conocimiento.

La cuestión del lenguaje en la educación indígena también nos lleva a considerar la relación entre lo oral y lo escrito. Muchas culturas indígenas tienen una fuerte tradición de oralidad, mientras que la educación formal tiende a privilegiar la cultura escrita. Nietzsche, aunque era un prolífico escritor, también valoraba la tradición oral y criticaba lo que él percibía como los efectos empobrecedores de la excesiva dependencia de la escritura. En “Así habló Zaratustra”, Nietzsche (2003) escribe: “De todo lo escrito yo amo sólo aquello que alguien escribe con su sangre. Escribe tú con sangre: y te darás cuenta de que la sangre es espíritu” (p. 52). Esta metáfora

sugiere una forma de expresión que es vitalmente encarnada y experiencial, características que a menudo se asocian con las tradiciones orales indígenas.

Desde el panorama de la educación indígena, esta perspectiva nos invita a buscar formas de integrar y valorar la oralidad en el proceso educativo. Esto podría implicar la incorporación de narraciones orales, cantos y performances en el currículo, así como el desarrollo de métodos de evaluación que no dependan exclusivamente de la producción escrita. Al respecto, Greaves Laine (2008), propone que “la educación intercultural debe buscar un equilibrio entre la valoración de las tradiciones orales y la adquisición de habilidades de alfabetización necesarias para la participación en la sociedad contemporánea” (p. 56).

Empero, la cuestión del lenguaje en la educación indígena nos lleva a considerar el papel de la traducción y la interpretación. Nietzsche era profundamente consciente de los desafíos y las posibilidades creativas de la traducción entre diferentes lenguas y sistemas de pensamiento. En “Más allá del bien y del mal”, sugiere que “no se puede ser justo con el pasado ni conocerlo bien si no se es capaz al mismo tiempo de crearlo” (Nietzsche, 2004, p. 143), una idea que podría aplicarse a la traducción entre diferentes contextos culturales. Así, esta perspectiva nos invita a ver la traducción no como un proceso mecánico de equivalencia, sino como un acto creativo de interpretación y negociación entre diferentes formas de ver el mundo. Como bien postula Mignolo (2000), “la traducción intercultural no es simplemente una cuestión de encontrar equivalencias léxicas, sino de negociar significados y crear nuevos espacios de entendimiento” (p. 189).

Esta perspectiva de la traducción como acto creativo podría manifestarse en prácticas educativas que fomenten la reflexión metalingüística y la conciencia intercultural. Por ejemplo, algunos programas de educación intercultural han explorado el uso de “traducciones densas” que no solo proporcionan equivalencias léxicas, sino que también explican los contextos culturales y las connotaciones de los términos traducidos.

En síntesis, una perspectiva nietzscheana sobre el papel del lenguaje en la educación indígena nos invita a ver el lenguaje no solo como un medio de comunicación, sino como un campo de creatividad cultural, una herramienta para la construcción y transformación de identidades, y un sitio de negociación y contestación de poder. Nos desafía a desarrollar prácticas educativas que no solo preserven las lenguas indígenas, sino que también fomenten su evolución y reinención creativa. Nos invita a valorar la diversidad lingüística no como un problema que debe ser superado, sino como una fuente de riqueza cognitiva y cultural. Y nos recuerda que el verdadero poder transformador de la educación reside no solo en lo que se enseña, sino en cómo se habla, se escribe y se piensa en el proceso educativo.

La tensión entre conocimiento tradicional y educación formal

La relación entre el conocimiento tradicional indígena y la educación formal institucionalizada ha sido históricamente una fuente de tensión y conflicto en el contexto mexicano. Esta dicotomía, que a menudo se presenta como una oposición entre “tradicición” y “modernidad”, “local” y “global”, o “indígena” y “occidental”, refleja problemáticas más profundas sobre la naturaleza del conocimiento, el valor de diferentes formas de saber y el propósito mismo de la educación. Desde una mirada nietzscheana, esta tensión puede ser vista no como un problema que debe ser resuelto mediante la subordinación de una forma de conocimiento a otra, sino como un campo fértil para la creación de nuevas síntesis y perspectivas. Nietzsche, en su obra “Más allá del bien y del mal”, argumenta que “la grandeza del hombre está en ser un puente y no una meta: lo que en el hombre se puede amar es que es un tránsito y un ocaso” (Nietzsche, 2004, p. 56). Esta metáfora del “puente” y del “tránsito” nos insta a considerar la educación indígena no como un proceso de preservación estática de tradiciones o de asimilación unilateral a modelos educativos hegemónicos, sino como un espacio dinámico de negociación y creación continua entre diferentes formas de conocimiento y experiencia.

En el contexto mexicano, esta tensión se ha manifestado de diversas maneras a lo largo de la historia. Durante gran parte del siglo XX, las políticas educativas oficiales tendieron a privilegiar el conocimiento “científico” y “moderno” sobre los saberes tradicionales indígenas, viendo estos últimos como obstáculos para el progreso y la integración nacional. Según Bertely Busquets (2011), “la escuela se concibió durante mucho tiempo

como un instrumento de ‘civilización’ y ‘mexicanización’, lo que implicaba la devaluación sistemática de los conocimientos y prácticas culturales indígenas” (p. 97). Esta aproximación no solo resultó en la erosión de importantes sistemas de conocimiento tradicional, sino que también contribuyó a la alienación de muchos estudiantes indígenas del proceso educativo formal, al no ver reflejadas sus experiencias y formas de entender el mundo en el currículo escolar.

Sin embargo, en las últimas décadas, ha habido un creciente reconocimiento de la importancia y el valor de los conocimientos tradicionales indígenas, tanto en términos de su valor intrínseco como de su potencial contribución a la solución de problemas contemporáneos. Este giro ha sido influenciado por movimientos indígenas, cambios en las políticas educativas y un mayor reconocimiento internacional de los derechos culturales de los pueblos indígenas. No obstante, la integración efectiva de los conocimientos tradicionales en los sistemas educativos formales sigue siendo un desafío complejo. Desde la lente nietzscheana, podríamos argumentar que este desafío no debe abordarse buscando una simple “inclusión” o “reconocimiento” de los saberes indígenas dentro de los marcos existentes de la educación formal, sino que requiere una reconsideración más fundamental de nuestras concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje. Nietzsche criticaba lo que él percibía como la tendencia occidental a buscar verdades absolutas y universales, argumentando en cambio por una “filosofía experimental” que reconociera la multiplicidad de perspectivas y la naturaleza contextual del conocimiento. En “La gaya ciencia”, escribe: “¡Cuántas auroras hay que aún no han resplandecido!” (Nietzsche, 2001, p. 131), un aforismo que sugiere la infinita diversidad de formas posibles de conocer y experimentar el mundo. Trasladando esta perspectiva a la educación indígena, podríamos argumentar por un enfoque que no busque “validar” los conocimientos tradicionales según los criterios de la ciencia occidental, sino que reconozca la legitimidad de múltiples epistemologías y formas de producción de conocimiento.

Esta aproximación resuena con los llamados contemporáneos a una “ecología de saberes” o un “diálogo de conocimientos” en la educación intercultural. Como argumenta De Sousa Santos (2010), “la ecología de saberes se basa en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (p. 52). Desde esta perspectiva, la educación indígena no debería buscar simplemente “incluir” contenidos culturales indígenas en un currículo por lo demás occidental, sino fomentar un diálogo genuino y una fertilización cruzada entre diferentes sistemas de conocimiento. Esto podría manifestarse en prácticas educativas que exploren las conexiones y complementariedades entre los conocimientos tradicionales y científicos, por ejemplo, en áreas como la gestión ambiental, la medicina tradicional, o la astronomía. Un ejemplo concreto de este enfoque se puede encontrar en algunas iniciativas de educación intercultural en México que han integrado el conocimiento tradicional sobre plantas medicinales con la enseñanza de la biología y la química, creando así un espacio de aprendizaje que valora tanto el conocimiento empírico acumulado a lo largo de generaciones como los métodos de investigación científica contemporáneos (Santos, 2010, p. 54). Sin embargo, es importante reconocer que este diálogo entre diferentes formas de conocimiento no está exento de desafíos y tensiones. Los sistemas de conocimiento tradicionales y científicos a menudo operan bajo diferentes supuestos ontológicos y epistemológicos, lo que puede hacer difícil su integración o comparación directa. Además, las relaciones de poder desiguales entre las culturas indígenas y la sociedad dominante pueden influir en cómo se valoran y legitiman diferentes formas de conocimiento en el contexto educativo.

Desde la filosofía nietzscheana, estas tensiones no deberían verse como obstáculos a superar, sino como fuentes potenciales de creatividad y transformación. Nietzsche valoraba el conflicto y la contradicción como fuerzas generativas, argumentando en “El nacimiento de la tragedia” que la grandeza de la cultura griega surgió de la tensión creativa entre los impulsos apolíneos y dionisiacos (Nietzsche, 1990). Aplicando esta idea a la educación indígena, podríamos argumentar que el verdadero potencial transformador reside no en la resolución de las tensiones entre diferentes formas de conocimiento, sino en la creación de espacios educativos que permitan la coexistencia productiva de múltiples perspectivas y formas de saber. Esto podría manifestarse en prácticas pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico y la reflexividad, animando a los estudiantes a explorar las fortalezas y limitaciones de diferentes sistemas de conocimiento, a cuestionar sus propios supuestos y a desarrollar la capacidad de navegar entre diferentes marcos conceptuales. Por ejemplo, algunas escuelas interculturales han experimentado con enfoques que presentan paralelamente explicaciones científicas y tra-

dicionales de fenómenos naturales, no con el objetivo de “probar” la superioridad de un sistema sobre otro, sino para fomentar una comprensión más rica y multifacética de la realidad.

La tensión entre el conocimiento tradicional y la educación formal también nos lleva a reconsiderar los métodos y espacios de aprendizaje. Los sistemas de conocimiento indígenas a menudo se basan en formas de aprendizaje experiencial, contextual y holístico que pueden estar en desajuste con los métodos más abstractos y compartimentados de la educación formal. Nietzsche era crítico de lo que él percibía como la tendencia de la educación occidental a privilegiar el conocimiento abstracto y teórico sobre la experiencia vivida. En “Así habló Zaratustra”, escribe: “Hay más razón en tu cuerpo que en tu mejor sabiduría” (Nietzsche, 2003, p. 64), una afirmación que resuena con las aproximaciones más holísticas al conocimiento que se encuentran en muchas culturas indígenas. Desde esta mirada, la integración efectiva del conocimiento tradicional en la educación formal requeriría no solo cambios en el contenido curricular, sino también en las formas de enseñanza y aprendizaje. Esto podría implicar una mayor valoración del aprendizaje experiencial, la incorporación de prácticas culturales y rituales como formas legítimas de producción y transmisión de conocimiento, y una reconsideración de los espacios de aprendizaje más allá del aula tradicional. Por ejemplo, según Walsh (2010), algunas iniciativas de educación indígena han explorado modelos de “escuela-comunidad” donde el aprendizaje se extiende más allá de los confines de la escuela para incluir actividades en el entorno natural y social de la comunidad, reconociendo así el carácter situado y contextual del conocimiento tradicional.

También, esta misma tensión entre el conocimiento tradicional y la educación formal nos lleva a considerar la cuestión de la autoridad y la legitimidad en la producción y transmisión del conocimiento. En muchos sistemas de conocimiento indígena, la autoridad epistemológica reside en los ancianos, los líderes espirituales o los practicantes experimentados de ciertas artes u oficios. Esto puede estar en tensión con los modelos de autoridad basados en credenciales académicas que prevalecen en los sistemas educativos formales. Nietzsche era profundamente analítico de las formas institucionalizadas de autoridad intelectual, argumentando en “El Anticristo” que “la convicción es la creencia de estar en posesión de la verdad absoluta sobre un punto cualquiera del conocimiento” (Nietzsche, 2005, p. 87). Desde esta perspectiva, la integración efectiva del conocimiento tradicional en la educación formal requeriría no solo la inclusión de contenidos, sino también un replanteamiento de las estructuras de autoridad y legitimación del conocimiento en el contexto educativo. Esto podría manifestarse en prácticas que reconozcan y valoren múltiples formas de experiencia y experticia, incluyendo la incorporación de ancianos y otros portadores de conocimiento tradicional como educadores legítimos en el contexto escolar. Algunas iniciativas de educación intercultural han explorado modelos de “co-enseñanza” donde maestros formalmente capacitados trabajan en colaboración con sabios tradicionales de la comunidad, creando así un espacio de aprendizaje que reconoce y valora múltiples formas de autoridad epistemológica.

En concreto, la tensión entre el conocimiento tradicional y la educación formal en el contexto de la educación indígena mexicana presenta desafíos complejos pero también oportunidades únicas para la transformación y el enriquecimiento mutuo. Desde la postura nietzscheana, esta tensión no debe verse como un problema a resolver mediante la subordinación de una forma de conocimiento a otra, sino como un campo fértil para la creación de nuevas síntesis y perspectivas. El desafío y la oportunidad radican en crear espacios educativos que no solo “incluyan” o “reconozcan” los conocimientos tradicionales, sino que fomenten un diálogo genuino y una fertilización cruzada entre diferentes sistemas de conocimiento, valorando la multiplicidad de perspectivas y formas de saber. Así, de acuerdo con Walsh (2010): “la interculturalidad crítica apunta hacia la construcción de sociedades diferentes... hacia otras ordenaciones sociales... pone en cuestión la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes... hacia otras ordenaciones sociales” (p. 78). Esto requiere no solo cambios en el contenido curricular, sino también una reconsideración más fundamental de nuestras concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la autoridad epistemológica. El objetivo no es llegar a una síntesis final o una resolución de las tensiones, sino crear un espacio educativo dinámico y en constante evolución que refleje la riqueza y complejidad de las realidades culturales y epistemológicas de los pueblos indígenas de México.

La educación como herramienta de empoderamiento y autodeterminación

La concepción de la educación como una herramienta de empoderamiento y autodeterminación para los pueblos indígenas de México representa un giro paradigmático en la historia de las políticas educativas del país. Este enfoque, que ha ganado prominencia en las últimas décadas, contrasta marcadamente con las visiones anteriores que veían la educación principalmente como un medio de asimilación cultural o, en el mejor de los casos, como un vehículo para la integración social y económica. Desde una postura nietzscheana, este giro puede interpretarse como una manifestación de lo que el filósofo llamaría “voluntad de poder”, no en el sentido de dominación sobre otros, sino como una afirmación creativa de la propia identidad y potencial. En “Así habló Zaratustra”, Nietzsche (2003) escribe: “¿Qué es lo que el hombre puede conocer? Sus capacidades. Mas, ¿qué son las capacidades del hombre? La voluntad de poder” (p. 142). Esta idea de la “voluntad de poder” como capacidad creativa y autoafirmación se ensalza profundamente con las aspiraciones de los movimientos indígenas contemporáneos que buscan en la educación no solo un medio de preservación cultural, sino también una herramienta para la transformación social y la autodeterminación política y económica.

La noción de educación como empoderamiento en el contexto indígena mexicano se ha manifestado de diversas maneras, desde la lucha por el control comunitario de las escuelas hasta la creación de instituciones educativas propias, como las universidades interculturales. Este proceso no ha estado exento de desafíos y contradicciones, reflejando las complejas dinámicas de poder y las tensiones entre diferentes visiones del desarrollo y la modernidad que caracterizan la relación entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano. Como señala Bertely Busquets (2011): “La educación intercultural en México se debate entre dos polos: por un lado, la demanda de autonomía y control comunitario de la educación por parte de los pueblos indígenas; por otro, las políticas estatales que buscan integrar la diversidad cultural dentro de un marco nacional. Esta tensión es el motor de innovaciones educativas, pero también de conflictos persistentes” (p. 93).

Sin embargo, desde la perspectiva nietzscheana, estas tensiones y contradicciones no deben verse como obstáculos a superar, sino como el terreno fértil del que puede surgir una nueva y más auténtica forma de educación. Nietzsche valoraba el conflicto y la contradicción como fuerzas generativas, argumentando en “El nacimiento de la tragedia” que la grandeza de la cultura griega surgió de la tensión creativa entre los impulsos apolíneos y dionisíacos (Nietzsche, 1990). Aplicando esta idea al contexto de la educación indígena, podríamos argumentar que el verdadero potencial transformador reside no en la resolución de las tensiones entre diferentes visiones de la educación y el desarrollo, sino en la creación de espacios educativos que permitan la coexistencia productiva y la síntesis creativa de múltiples perspectivas y aspiraciones.

Un aspecto crucial de la educación como herramienta de empoderamiento es su potencial para fomentar la conciencia crítica y la capacidad de acción política. Nietzsche señalaba insistentemente lo que él percibía como la tendencia de la educación convencional a producir conformidad y obediencia en lugar de pensamiento crítico y creatividad. En “Sobre el porvenir de nuestras escuelas”, argumenta que “el objetivo de la educación debería ser la formación de individuos libres y autónomos, capaces de pensar por sí mismos y de cuestionar las convenciones sociales” (Nietzsche, 2000, p. 57). Esta visión se articula con los enfoques de educación crítica y liberadora desarrollados por pensadores como Paulo Freire, que han tenido una influencia significativa en muchas iniciativas de educación indígena en México y América Latina. Desde esta perspectiva, la educación no se concibe simplemente como la transmisión de conocimientos o habilidades, sino como un proceso de concientización que permite a los individuos y comunidades comprender críticamente su realidad social e histórica y actuar para transformarla (Bertely Busquets, 2011). En el panorama indígena mexicano, esto se ha manifestado en prácticas educativas que buscan recuperar y revalorizar la historia y la memoria colectiva de los pueblos indígenas, fomentar el análisis crítico de las estructuras de poder y desigualdad, y desarrollar habilidades de organización y acción comunitaria. Por ejemplo, en palabras de Walsh (2010), algunas escuelas interculturales han incorporado en su currículo el estudio de los movimientos indígenas contemporáneos, el análisis de los marcos legales y políticos que afectan a las comunidades indígenas, y la realización de proyectos de investigación-acción participativa que abordan problemas comunitarios concretos.

Otro aspecto fundamental de la educación como herramienta de empoderamiento es su potencial para fomentar la autonomía económica y el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas. Nietzsche era crítico de las formas de educación que no tenían en cuenta las realidades materiales y prácticas de la vida. En “Humano, demasiado humano”, argumenta que “el conocimiento debe transformarse en vida” (Nietzsche, 2008, p. 189), una idea que resuena con las demandas de muchas comunidades indígenas por una educación que sea relevante para sus necesidades y aspiraciones de desarrollo. Al respecto, para Díaz-Polanco (2006): “La educación indígena debe ser un proceso de construcción de conocimientos y habilidades culturalmente relevantes, ecológicamente sustentables y económicamente viables, que permita a las comunidades indígenas ser protagonistas de su propio desarrollo” (p. 45).

En el contexto mexicano, esto se ha manifestado en iniciativas educativas que buscan integrar el conocimiento tradicional con innovaciones tecnológicas y prácticas de desarrollo sostenible. Por ejemplo, algunas universidades interculturales han desarrollado programas de estudio que combinan el conocimiento agroecológico tradicional con técnicas modernas de agricultura sostenible, o que integran las prácticas de medicina tradicional con la investigación biomédica contemporánea. Estas iniciativas no solo buscan proporcionar habilidades prácticas y oportunidades económicas, sino también fomentar modelos de desarrollo que sean coherentes con las cosmovisiones y valores culturales de las comunidades indígenas. Mato (2008) argumenta que: “Las universidades interculturales representan un espacio de innovación educativa donde se pueden crear síntesis entre conocimientos indígenas y occidentales, contribuyendo así a la construcción de modelos de desarrollo más inclusivos y sostenibles” (p. 113). Desde la mirada nietzscheana, podríamos ver este enfoque no como un simple “retorno a las tradiciones” ni como una “modernización” unilateral, sino como una afirmación creativa de la identidad cultural en diálogo con las realidades contemporáneas, una forma de lo que Nietzsche llamaría “amor fati” o amor al destino, que implica no solo aceptar sino abrazar y transformar creativamente las circunstancias en las que uno se encuentra.

La educación como herramienta de empoderamiento también implica una reconsideración de las relaciones de poder en el proceso educativo mismo. Nietzsche era profundamente crítico de las estructuras jerárquicas y autoritarias en la educación, argumentando en “Así habló Zaratustra” que “el que quiera un día enseñar a volar a los hombres debe haber aprendido por sí mismo a mantenerse en pie, a andar, a correr, a saltar, a trepar y a bailar: ¡no se aprende a volar volando!” (Nietzsche, 2003, p. 256). Esta metáfora sugiere una visión de la educación no como la transmisión unilateral de conocimientos de un maestro a un alumno, sino como un proceso de co-creación y descubrimiento mutuo. En el contexto de la educación indígena, esto se ha manifestado en enfoques pedagógicos que buscan valorar y partir de los conocimientos y experiencias de los estudiantes, fomentar el aprendizaje colaborativo y horizontal, y reconocer múltiples formas de experticia y autoridad epistemológica. Por ejemplo, en palabras de Mato (2008), algunas iniciativas de educación intercultural han experimentado con modelos de “comunidades de aprendizaje” donde estudiantes, maestros y miembros de la comunidad participan conjuntamente en proyectos de investigación y acción comunitaria, difuminando así las fronteras tradicionales entre el aula y la comunidad, entre el aprendizaje formal e informal.

Un aspecto crucial de la educación como herramienta de empoderamiento y autodeterminación es su potencial para fomentar la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas. Nietzsche era profundamente consciente del poder del lenguaje para moldear nuestras percepciones y experiencias del mundo. En “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, argumenta que “creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores, y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las esencias primitivas” (Nietzsche, 2012, p. 28). Esta perspectiva nos invita a ver las lenguas no como simples vehículos neutrales de comunicación, sino como sistemas complejos de significado que encarnan formas únicas de ver y experimentar el mundo. Como señala Freire, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Freire, 1989, p. 13).

Para la educación indígena mexicana, esto se ha manifestado en esfuerzos por desarrollar modelos educativos que no solo “incluyan” las lenguas indígenas como materias de estudio, sino que las utilicen como medios de instrucción y las vean como recursos para el pensamiento crítico y la creación de conocimiento. Algunas

iniciativas han explorado el desarrollo de terminologías especializadas en lenguas indígenas para campos como la ciencia y la tecnología, no como un simple ejercicio de traducción, sino como un proceso de creación conceptual que puede enriquecer tanto las lenguas indígenas como los campos de conocimiento en cuestión. Por ello, Díaz-Couder señala que, “la lengua es el vehículo principal de transmisión y recreación de la cultura” (Díaz-Couder, 1998, p. 21). Desde una posición nietzscheana, podríamos ver estos esfuerzos no como un intento de “preservar” lenguas en un estado estático, sino como una afirmación creativa de la vitalidad y el potencial evolutivo de estas lenguas. Así, “el lenguaje es una forma de vida” (Wittgenstein, 2009, p. 11).

La educación como herramienta de empoderamiento y autodeterminación también implica una reconsideración de la relación entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno. Nietzsche era crítico de los nacionalismos estrechos y las identidades fijas, argumentando en “Más allá del bien y del mal” que “el hombre del futuro” sería un “buen europeo”, capaz de trascender las limitaciones de las identidades nacionales particulares (Nietzsche, 2004). Sin embargo, esta visión cosmopolita no implicaba para Nietzsche una homogeneización cultural, sino una capacidad para navegar y sintetizar creativamente diferentes tradiciones y perspectivas. Así, para Boaventura de Sousa Santos, “el conocimiento emancipatorio es transescalar, combina lo local, lo nacional y lo global” (Santos, 2010, p. 53).

Visto desde la educación indígena mexicana, esto se ha manifestado en enfoques que buscan equipar a los estudiantes no solo con un fuerte sentido de su identidad cultural particular, sino también con las habilidades y perspectivas necesarias para participar efectivamente en un mundo cada vez más interconectado. Algunas universidades interculturales, por ejemplo, han desarrollado programas que combinan el estudio profundo de las lenguas y culturas indígenas con oportunidades de intercambio internacional y exposición a diversas tradiciones intelectuales y culturales. Desde la mirada nietzscheana, podríamos ver este enfoque no como una simple “adaptación” a la globalización, sino como una afirmación creativa de la identidad cultural en diálogo con el mundo, una forma de lo que Nietzsche llamaría “amor fati” o amor al destino. En palabras de Gunther Dietz, “la interculturalidad es un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica” (Dietz, 2017, p. 193).

Por tanto, la concepción de la educación como herramienta de empoderamiento y autodeterminación para los pueblos indígenas de México representa un cambio paradigmático con profundas implicaciones filosóficas y prácticas. Desde una perspectiva nietzscheana, este enfoque puede verse como una manifestación de la “voluntad de poder” entendida como capacidad creativa y autoafirmación. Implica una reconsideración fundamental de los objetivos, métodos y relaciones de poder en el proceso educativo, buscando fomentar no solo la preservación cultural sino también la transformación social, el pensamiento crítico, la autonomía económica y la participación efectiva en un mundo globalizado. Como apunta Sylvia Schmelkes, investigadora en educación intercultural, “la educación intercultural busca fomentar el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, que tienen por finalidad la participación activa y crítica en aras de cimentar el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad” (Schmelkes, 2004, p. 11). Los desafíos y contradicciones inherentes a este proceso no deben verse como obstáculos a superar, sino como el terreno fértil del que puede surgir una forma de educación más auténtica y transformadora.

Así, el objetivo no es llegar a una síntesis final o una resolución de las tensiones, sino crear un espacio educativo dinámico y en constante evolución que refleje la riqueza y complejidad de las realidades culturales y aspiraciones de los pueblos indígenas de México. En última instancia, la educación como empoderamiento y autodeterminación puede verse como un camino hacia lo que Nietzsche (2003) llamaría la “transvaloración de todos los valores”, un proceso de reinención creativa de la identidad y la cultura en respuesta a los desafíos y oportunidades del mundo contemporáneo.

Conclusión

La exploración de la educación indígena mexicana desde una perspectiva nietzscheana revela un campo de estudio rico en tensiones creativas, desafíos filosóficos y oportunidades de transformación. A lo largo de este análisis, hemos visto cómo los conceptos y críticas de Nietzsche pueden ofrecer nuevas perspectivas sobre los dilemas y posibilidades que enfrenta la educación indígena en México. Desde la transmutación de valores hasta la concepción de la educación como herramienta de empoderamiento, el pensamiento nietzscheano nos invita a repensar radicalmente nuestros enfoques educativos y a buscar formas más auténticas y liberadoras de concebir la relación entre educación, cultura e identidad.

Un tema recurrente en nuestro análisis ha sido la tensión entre la preservación cultural y la transformación creativa. Nietzsche nos desafía a ver esta tensión no como un problema a resolver, sino como una fuente de vitalidad y creatividad. Como señala en “El nacimiento de la tragedia”, “solo como fenómeno estético están eternamente justificados la existencia y el mundo” (Nietzsche, 1990, p. 69). Esta perspectiva nos invita a concebir la educación indígena no como un simple medio de transmisión de tradiciones estáticas, sino como un espacio de reinención continua y afirmación creativa de la identidad cultural. En el contexto mexicano, esto resuena con las voces de pensadores indígenas contemporáneos que ven la educación no solo como un medio de preservación, sino también de innovación y transformación. Por ello, para Floriberto Díaz Gómez, intelectual mixe: “La educación indígena no debe ser un museo viviente de tradiciones fosilizadas, sino un laboratorio de creación cultural donde nuestros pueblos puedan reinventar constantemente sus identidades en diálogo con el mundo contemporáneo” (Díaz Gómez, 1992, p. 37).

Esta visión dinámica de la cultura y la educación nos lleva a reconsiderar la relación entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno. Nietzsche era crítico de los nacionalismos estrechos y las identidades fijas, abogando en cambio por una forma de cosmopolitismo que no negara las particularidades culturales sino que las trascendiera creativamente. En el contexto de la educación indígena mexicana, esto se traduce en la búsqueda de enfoques que equipen a los estudiantes no solo con un fuerte sentido de su identidad cultural particular, sino también con las habilidades y perspectivas necesarias para participar efectivamente en un mundo cada vez más interconectado. Bien señala Sylvia Schmelkes: “El desafío de la educación indígena en México no es elegir entre la tradición y la modernidad, sino crear síntesis creativas que permitan a las comunidades indígenas participar plenamente en el mundo globalizado sin perder su identidad cultural distintiva” (Schmelkes, 2013, p. 178).

Otro tema central en nuestro análisis ha sido el papel del lenguaje en la educación y la construcción de la identidad cultural. La perspectiva nietzscheana nos invita a ver el lenguaje no solo como un medio de comunicación, sino como una fuerza creativa que moldea nuestra percepción de la realidad y nuestra identidad cultural. En el contexto de la educación indígena, esto se traduce en la necesidad de enfoques que no solo “incluyan” las lenguas indígenas como materias de estudio, sino que las utilicen como medios de instrucción y las vean como recursos para el pensamiento crítico y la creación de conocimiento. Como argumenta el lingüista y educador mixe Juan José Rendón Monzón: “La revitalización de nuestras lenguas indígenas no es simplemente una cuestión de preservación cultural, sino de empoderamiento cognitivo y epistemológico. Nuestras lenguas encarnan formas únicas de ver y comprender el mundo que pueden enriquecer no solo a nuestras comunidades, sino a toda la humanidad” (Rendón Monzón, 2011, p. 145).

En última instancia, la perspectiva nietzscheana nos invita a ver la educación indígena no como un problema a resolver o una carencia a subsanar, sino como un campo de posibilidades creativas y transformadoras. El desafío y la oportunidad radican en crear espacios educativos que no solo “incluyan” o “reconozcan” las culturas y conocimientos indígenas, sino que fomenten un diálogo genuino y una fertilización cruzada entre diferentes sistemas de conocimiento, valorando la multiplicidad de perspectivas y formas de saber. Esto requiere no solo cambios en el contenido curricular, sino una reconsideración más fundamental de nuestras concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la autoridad epistemológica.

El camino hacia una educación indígena más auténtica y liberadora no está exento de desafíos y contradicciones. Sin embargo, desde la perspectiva nietzscheana, estas tensiones no deben verse como obstáculos a superar, sino como el terreno fértil del que puede surgir una nueva y más vital forma de educación. Metafóricamente, Nietzsche nos recuerda en “Así habló Zaratustra” que, “es preciso tener todavía caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzarina” (Nietzsche, 2003, p. 32). Quizás, a través de una reconsideración radical de nuestros enfoques educativos, podamos dar a luz a formas de educación que sean verdaderamente emancipadoras y transformadoras, no solo para los pueblos indígenas de México, sino para toda la sociedad. ©

Alan Tonatiuh López Niño. Doctor en Investigaciones Educativas, Doctor en Educación, Maestro en Pedagogía de las Ciencias Sociales, Maestro en Innovación Educativa, Licenciado en Informática, Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. La institución donde labora es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) como Docente y Asesor-Investigador. Áreas de interés: educación indígena, filosofía de la educación, filosofía de la ciencia, epistemología, hermenéutica, existencialismo, sociología, nuevas tecnologías, cultura digital

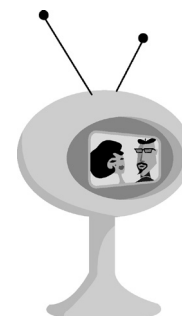
Referencias bibliográficas

- Bertely Busquets, María. (2011). Educación Superior Intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 66-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258007.pdf>
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Greaves Laine, Cecilia. (2008). Políticas educativas y libros de texto gratuito. Una polémica en torno al otro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1259-1283. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001203.pdf>
- De la Peña, Guillermo. (2002). Social citizenship, ethnic minority demands, human rights and neoliberal paradoxes: A case study in Western Mexico. In R. Sieder (Ed.), *Multiculturalism in Latin America* (pp. 129-156). London: Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781403937827_6
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Díaz-Couder, Eduardo. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 11-30. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1101>
- Díaz Gómez, Floriberto. (1992). *La comunalidad: más allá de la democracia*. Oaxaca: Servicios del Pueblo Mixe.
- Díaz-Polanco, Héctor. (2006). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, Günther. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf>
- Freire, Paulo. (1989). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Hamel, Rainer. (2008). Bilingual education for indigenous communities in Mexico. *Encyclopedia of Language and Education*, 5, 311-322. <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-2016-Bilingual-Education-for-Indigenous-People-in-Mexico.pdf>
- León-Portilla, Miguel. (2006). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.
- López y Rivas, Gilberto. (2014). *Autonomías: democracia o contrainsurgencia*. México: Era.

- Maldonado Alvarado, Benjamín. (2010). Comunalidad y educación en Oaxaca. En L. Meyer & B. Maldonado (Eds.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (pp. 141-170). Oaxaca: CSEIIO.
- Mato, Daniel. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Mignolo, Walter. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Nietzsche, Friedrich. (1990). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, Friedrich. (2001). *La gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. (2004). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. (2005). *El Anticristo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. (2007). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, Friedrich. (2008). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Akal.
- Nietzsche, Friedrich. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Rendón Monzón, José Jorge. (2011). La flor comunal: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios. Oaxaca: CNEII-CMPIO-CEEESCI.
- Schmelkes, Sylvia. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>
- Schmelkes, Sylvia. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>
- Stavnhagen, Rodolf. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), 161-179. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1465-3435.2008.00345.x>
- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wittgenstein, Ludwig. (2009). *Investigaciones filosóficas*. España: Crítica.

Percepción sensorial en estudiantes de Licenciatura e Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes-Mérida

Investigación
arbitrada



Sensory Perception in students of Education, Modern Language mention at Universidad de Los Andes

Ana Delina Salinas de Valero

anasalinas460@gmail.com

asalina@ula.ve

<https://orcid.org/0009-0005-0204-7309>

Teléfono: + 58 416 4153804

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Mérida estado Bolivariano de Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 15/02/2025
Arbitraje/Sent to peers: 15/01/2025
Aprobación/Approved: 17/02/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Este estudio es un análisis sobre la percepción sensorial en estudiantes de la Licenciatura en Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes. La metodología empleada fue cualitativa, apoyada en un estudio documental y de campo, con aplicación de dinámicas de percepción táctil, visual, olfativa, gustativa y auditiva. Sus hallazgos: la percepción como proceso cognitivo fundamental puede ser optimizada con exposición del estudiante a experiencias de aprendizaje significativas, innovadoras y motivadoras que promuevan la apropiación del conocimiento perdurable. Adicionalmente, la percepción aporta información esencial sobre un objeto, sujeto o situación en estudio, y guarda una relación de complementariedad e interdependencia en el desarrollo de la cognición. Debe ser un objetivo de la educación estimular el mejoramiento de las habilidades cognitivas.

Palabras clave: cognición, procesos cognitivos, percepción sensorial

Abstract

This study is an analysis on the sensory perception in undergraduate students of Education, Modern Languages Mention at the University of Los Andes. The methodology used was qualitative, supported in documentary and field researches with application of touching, visual, olfactory, gustative and auditory perception's dynamics. Its findings: it was proved that the perception as cognitive process may be optimized with immersion of the students in meaningful, innovative and motivating learning experiences, which promote the appropriation of lasting knowledge. Besides, the perception gives essential information about the object, subject or situation in research. Consequently, it has a close complementarity and interdependence relation about the cognition development. It has to be an education objective stimulate the improvement of cognitive abilities.

Key Words: cognition, cognitive process, sensory perception.

Author's translation.

Introducción

La investigación en educación se fundamenta en la observación de los sujetos educables en el contexto de la enseñanza y aprendizaje para lograr la comprensión de los eventos cognoscitivos que ocurren en el aula, por lo tanto, es preciso potenciar los procesos cognitivos de los noveles investigadores en sus prácticas profesionales docentes con el propósito de captar todos los detalles que ocurren en la interacción humana y el despliegue de estrategias didácticas, los cuales brindan información valiosa para optimizar la praxis docente, mejorar aspectos deficitarios y generar propuestas educativas innovadoras en la socialización de nuevos conocimientos.

Según González y León (2024), los procesos cognitivos se pueden potenciar en los estudiantes, además enfatizan en su proposición desde el Seminario de Procesos Cognitivos que, la cognición no solo ocurre en la mente sino en el ser humano como un todo, aseverando que incluso los órganos que constituyen el cuerpo humano tienen memoria, aspectos que se han podido demostrar desde la biología humana, en la ingesta de alimentos, pues los órganos los reconocen y facilitan su tolerancia o rechazo.

Otro ejemplo ilustrativo de la cognición, lo constituye la familiaridad o facilidad que el ser humano tiene al estar en contacto con determinado objeto, situación o evento en estudio, denotando “rastros” que pudieran estar almacenados en el ser humano como una experiencia ya vivida; otros conocimientos, habilidades y talentos, los cuales desde un punto de vista genético pudieran haber sido transferidos de generación en generación, los cuales pudieran explicarse desde la psicología como capacidades innatas del individuo y desde la metafísica, como fenómenos energéticos que provienen, se heredan o estimulan desde el entorno socio cultural de los ancestros.

Ferré et al. (2022), en su estudio titulado “La percepción, la cognición y la interactividad” explican la relación existente entre éstos, dicha investigación se realizó con base en una metodología de revisión documental interactiva sobre este proceso cognitivo a través de una indagación sistemática de literatura científica académica disponible en bases de datos entre los que destacan artículos científicos, tesis de pregrado, postgrado y doctorado, entre otros documentos académicos. Los principales hallazgos ubican la percepción como un proceso determinante en la construcción del conocimiento, y por lo tanto influyente en los demás procesos mentales que permiten la comprensión de un fenómeno en estudio y la apropiación del conocimiento.

Por consiguiente, la actividad perceptiva no solo se constituye como un proceso de recepción de información a través de los sentidos, sino que también depende de las características de los estímulos, entre estas: intensidad, repetición, tamaño y novedad a que este expuesto el ser humano, en consecuencia, estas cualidades han sido aprovechadas no solo en la educación para potenciar la capacidad perceptiva, sino también en campañas publicitarias persuasivas. Por último, la investigación resalta tres procesos de la percepción, el sensorial, el simbólico y el afectivo, que permiten la cognición, y a su vez con la exposición a las tecnologías de comunicación e información existentes y en constante evolución, como medio para innovar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ahondar en el campo de la educación, el cual se plantea desde la actual investigación, hay aspectos y eventos cognitivos que se pueden explicar y otros que no, como lo mencionado anteriormente, sin embargo, es interesante observar como hay contenidos que pueden ser más fáciles de asimilar y comprender para algunas personas, como habilidades naturales que pudieran ser afloradas en el individuo al estar expuestos a procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula y exigen su explicación desde la psicología cognitiva como se analizará posteriormente.

Por lo antes señalado, esta investigación plantea la posibilidad de optimizar la percepción, como proceso determinante sobre las demás habilidades cognitivas del ser humano para la comprensión de la realidad e

interacción con objetos, sujetos y eventos de estudio y que los nuevos aprendizajes sean perdurables. Habría entonces que precisar en el concepto de procesos cognitivos, Gagné (1986) afirma que el ser humano al estar en contacto con el entorno por medio de sus sentidos vinculados a los procesos cognitivos, los cuales funcionan como internalizadores, organizadores y procesadores de la información captada, la convierte en una representación de la realidad observada.

De lo antes expuesto, se infiere que los procesos cognitivos generan representaciones de la realidad a través de actividades mentales que ocurren en el sujeto cognoscente durante su interacción con el objeto de estudio, éstos no funcionan de manera aislada, sino de manera complementaria e interdependiente, su preeminencia en la educación se basa en la posibilidad de mejorar estas habilidades cognitivas en los estudiantes para el alcance de los objetivos educativos. Particularmente, la percepción es considerada un proceso cognitivo básico, sin embargo, no es fácil, pues no necesariamente lo evidente es lo que sustenta la comprensión y apropiación de un contenido, por consiguiente, se podrían presentar diversidad de interpretaciones y éstas serán útiles en la medida en que se aproximen al conocimiento que se espera consolidar en los estudiantes.

Con el propósito de verificar lo antes señalado, en la actual indagación se empleará a un ejercicio práctico de observación con la aplicación de dinámicas de percepción en sus diversas modalidades sensoriales, visual, auditiva, táctil, gustativa y olfativa.

Para profundizar en este proceso cognitivo, se recurre a las diversas definiciones de este término, de acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2024), se origina del latín perceptio-, ōnis, acción o efecto de percibir; en su segunda acepción la refiere como una sensación interior que resulta de la impresión material producida en los sentidos corporales. Lo antes señalado, reafirma la posibilidad de analizar la percepción desde la aproximación sensorial a los objetos de estudio. Por otra parte, en un tercer acercamiento a este concepto, DRAE (Ut supra), la muestra como un conocimiento o idea, este último significado también aborda el producto de la percepción como lo que el individuo obtiene al entrar en contacto sensorial con un determinado objeto o sujeto de estudio.

En contraste con las aproximaciones anteriores al vocablo percepción, Ferrater Mora (1951) la define desde el latín percipio (percipere) como: tomar posesión de o recoger, de esta acepción se podría inferir que al estar en contacto con el objeto de estudio el individuo se apropia de algo, en este caso del conocimiento sobre éste, incluso se recurre a un lenguaje metafórico de la percepción al emplear la acepción recoger, en este caso que se recoge, las cualidades o características del objeto o sujeto en estudio, aunque no sean tangibles el individuo logra afianzarlas a través de sus sentidos.

El mismo autor (Ut supra), también explora en el significado de este vocablo en griego, del cual extrae varios términos que a su criterio pueden ser sinónimos de percepción, recogida, como acción de recoger algo que se reclama; y recurre a Cicerón quien la definió como “perceptionis animi, aprehensión de notas o rasgos intelectuales (conceptuales), es decir de nociones” (s.n.p.).

De lo antes mencionado, se desprende la idea de que el sujeto en su intención de conocer reclama y obtiene del objeto de estudio sus cualidades y particularidades a través de la observación, y va construyendo su propio concepto o noción en asociación con sus conocimientos previos, lo cual puede hacer de manera autodidacta o teniendo como mediador al docente en ese proceso de interacción cognitiva en el aula; también podría ser en un contexto abierto de indagación educativa. De allí la relevancia del enfoque pedagógico de enseñanza y aprendizaje y la utilización de estrategias didácticas que faciliten la percepción óptima del objeto de estudio, para que los estudiantes logren descubrir sus cualidades, propiedades, entre otros elementos distintivos y formar sus propias definiciones de este objeto, sujeto, fenómeno o evento que tiene un propósito educativo y amerita su comprensión e internalización.

Existen varios enfoques que se han dedicado al estudio de la percepción como proceso cognitivo, sin embargo, se ahondará en los más relevantes para su comprensión e incidencia en la educación, entre estos, el enfoque holístico de la Gestalt, cuyos principales investigadores fueron Wertheimer, Koffka y Köhler, ha considerado esta habilidad como un proceso cognitivo fundamental de la mente, puesto que la organización perceptual es

determinante para otras habilidades más complejas, como la comprensión, el análisis, la síntesis, la conceptualización, entre otros. En el mismo orden, para Wertheimer (1912) la percepción no era una actividad pasiva como lo indicaban otros enfoques anteriores como el empirismo, basado en la experiencia como principio del conocimiento humano (Berkeley, 1710, traducido por Masa).

El enfoque gestáltico también establece que la percepción no se remite solo a una experiencia sensorial de recepción de estímulos externos, sino que este proceso cognitivo es encargado de organizar la sensorialidad, por consiguiente, permite en primer lugar, la entrada de la información y es determinante en la formación de abstracciones, conceptos y categorías provenientes de la realidad observada.

De acuerdo a Oviedo (2004), el primer supuesto de la Gestalt concibió la percepción como un proceso para extraer y seleccionar la información principal, y a su vez proporcionar claridad y discernimiento consciente sobre determinado objeto, situación o evento con mayor lógica y coherencia. Por lo antes señalado, se infiere que, para este enfoque, la percepción es un proceso que, aunque se ubica entre los primeros que se activan en la mente después de la atención, influye de manera primordial en la manera en que sean captadas las características y propiedades del objeto o sujeto en estudio, para la posterior comprensión y apropiación del conocimiento que de éste se derive.

Es necesario puntualizar que la Gestalt, profundizó particularmente en la percepción visual, destacando el aporte de Wertheimer (Ut supra), quien estableció las siguientes leyes: de proximidad, la cual se refiere a la ubicación del objeto, cuya cercanía tiende a apreciarse como unidad; la ley de similitud, la semejanza entre los objetos también se puede percibir como unidad; la ley de la buena continuación, de acuerdo a esta ley la disposición de los objetos en forma de curva o línea son percibidos como unidad; la ley del cierre, la cual consiste en que si existe un objeto faltante, se suele completar y se cierra este objeto; y por último, la ley del destino común, la cual indica que si el movimiento se establece en una misma dirección también se percibe como unidad.

Por lo antes descrito, las leyes establecidas por la teoría holística Gestalt para la percepción visual de los objetos, ofrecen la posibilidad de estandarizar y agrupar los objetos de acuerdo a su posición, semejanza, continuidad, entre otras características que facilitan su posterior memorización, asociación, comprensión, análisis, síntesis y conceptualización.

En consecuencia, la percepción es un proceso que debe ser potenciado en la educación, permitiendo afinar las habilidades cognitivas del ser humano para observar e interactuar en la indagación, y de esta manera lograr obtener el máximo de cualidades del sujeto, objeto o fenómeno de estudio y del contexto en que se encuentra. Lo cual le brindará la posibilidad de comprender lo investigado y el conocimiento alcanzado será perdurable en el tiempo.

Partiendo del interés por conocer las implicaciones de la percepción como proceso influyente en la cognición humana, a continuación, se describe la metodología de indagación que se ha propuesto para verificar si es posible optimizar los procesos cognitivos desde la interacción con el objeto o fenómeno en estudio en el aula.

Metodología

La metodología empleada para el actual estudio sobre la percepción como proceso cognitivo se circunscribe a la investigación cualitativa apoyada en dos modalidades de aproximación al objeto de estudio, en primer lugar, la revisión documental que ha permitido establecer los fundamentos teóricos que denotan la necesidad de optimizar los procesos cognitivos en general, y en particular el seleccionado es una habilidad mental que influye sustancialmente en la dinámica cognitiva que ocurre en el ser humano para desarrollar otras habilidades mentales más complejas, como la comprensión del objeto de estudio y el alcance de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, la asociación de los nuevos conocimientos con elementos subsunsores, la construcción de conocimientos y la aplicación en la práctica de los nuevos aprendizajes.

En segundo nivel, se desarrolló un trabajo de campo en el aula, en el cual se expuso a los participantes a la percepción sensorial de varios objetos, sin previa explicación de su finalidad para no influir en sus apreciaciones en la dinámica aplicada. Por consiguiente, el grupo seleccionado se ha caracterizado como los sujetos participantes en el estudio, cuya clase corresponde a la asignatura Prácticas profesionales Docentes III del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, la cual estuvo integrada por seis estudiantes, cuyas edades oscilan entre 25 y 39 años de edad, cinco damas y un caballero, todos los participantes tienen un rasgo característico, compromiso visual, que les condiciona al uso de lentes de fórmula por diagnóstico de miopía, astigmatismo y mixta, con excepción de una de las estudiantes, quien aunque está consciente de que tiene una necesidad visual diagnosticada, no tenía sus lentes, su dificultad para leer tanto de cerca como de lejos fue muy notoria en la expresión de su mirada al interactuar en los ejercicios aplicados.

Cabe destacar, que los participantes con dificultades visuales no se seleccionaron de manera intencionada o deliberada, sino más bien fue un ejercicio para introducirlos en la importancia de optimizar la percepción sensorial para la investigación, proceso mental en el que se requiere afinar los sentidos para poder captar toda la información que se puede obtener desde la experiencia sensorial en contacto con objetos simples. Adicionalmente, una de las estudiantes tiene una necesidad educativa especial (NEE), la dislexia, la cual ha sido previamente referenciada por un especialista.

De igual manera, para ilustrar se describe el espacio en la cual se desarrolló la clase, el aula de Prácticas Profesionales Docentes y Didáctica ubicada en el Departamento de Pedagogía y Didáctica, de la Facultad de Humanidades y Educación, la cual cuenta con buena iluminación, dispositivos informáticos e internet, entre otras condiciones que facilitan el desarrollo de actividades de clase. En otro orden, el medio a través del cual se expresaron los participantes e investigadora fue el idioma inglés en la mayor parte de la interacción en el aula.

Los ejercicios de percepción sensorial aplicadas en la clase fueron 6, dos de éstas fueron visuales, la primera dinámica fue sobre la percepción táctil, se empleó una bolsa con cuatro objetos (una pelota de golf, una bolsa herméticamente sellada que contenía agua y cloro, una pequeña bolsa que contenía cinta de papel enrollada y una pirámide de material plástico rígido, se les solicitó cerrar los ojos y solo introducir su mano en la bolsa, tocar y discriminar que habían percibido. Luego, se aplicaron dos ejercicios de percepción visual, en el primero, se mostró una hoja en la cual estaban escritos los nombres de los colores en español en diversos colores, los estudiantes debían leer los colores en inglés, más no nombres de los colores escritos para dar un grado de complejidad adaptado a su mención Lenguas Modernas; el segundo ejercicio de percepción visual consistió en mirar una imagen y los participantes debían expresar que observaban, en ésta; para la percepción olfativa, se emplearon dos perfumes, uno para dama y otro para caballero de la misma marca comercial, se les solicitó identificar cual fragancia era para cada género; para la percepción gustativa, se les dio a probar semillas de auyama tostadas y se les solicitó indicar si la reconocían por su sabor; por último, para la percepción auditiva, la investigadora hizo lectura de un fragmento de un poema de Oscar Wilde en inglés y se les preguntó que sentían y su interpretación sobre el contenido del poema.

Posteriormente, se realizó el análisis de la interacción verbal derivada de la observación de varias dinámicas de percepción sensorial (táctil, visual, auditiva, olfativa, y gustativa) aplicadas a estudiantes. Con tal propósito, se grabó una clase de aproximadamente cincuenta y un minutos, en la cual la investigadora, a cargo de la asignatura Prácticas profesionales Docentes III, interactuó como mediadora de la clase y a continuación se muestran los resultados obtenidos de su análisis del proceso perceptivo sensorial al cual expuso a los estudiantes para determinar cómo ocurrió dicha habilidad cognitiva al estar en contacto con los objetos de estudio antes descritos.

Cuidando la integridad de los participantes, para la transcripción de la interacción en el aula, se empleó códigos los cuales contendrán las siguientes nomenclaturas E = estudiante, f/m= género femenino/ masculino, y Número 1, 2, 3...; de igual manera, a la docente investigadora se le asignó D1= Docente 1. En el mismo orden, cuando se mencionan los nombres de los estudiantes se sustituirá por "X" (Xf, XXX Xm...) de acuerdo al número de estudiante a quien se esté haciendo referencia garantizando su anonimato. El dispositivo empleado

para la grabación de la clase fue un teléfono móvil de la investigadora; además, una de las participantes apoyó con la toma de fotografías para obtener las evidencias visuales de la aplicación de las dinámicas de percepción.

Los datos transcritos de la grabación de la clase, fueron analizados de manera cualitativa para describir y explicar cómo ocurrieron los eventos de percepción derivados de la aplicación de dinámicas sensoriales (táctil, visual, olfativa gustativa y auditiva). Para apoyar el análisis también, se consideró el registro de notas de campo de la investigadora, las cuales fueron escritas posterior a la ejecución de la clase. Posteriormente, se establecieron las conclusiones para considerar si efectivamente se podían potenciar las habilidades perceptivas en los estudiantes, en contraste con la conjetura que se ha planteado en el Seminario de Procesos Cognitivos (Doctorado en Educación, ULA, 2024), en el cual se ha sostenido la posibilidad de mejorar las habilidades cognitivas del ser humano frente a un objeto, fenómeno o situación de estudio en el aula, para el alcance del aprendizaje significativo, perdurable y de aplicación futura.

Resultados

Los hallazgos de la investigación sobre la percepción sensorial con la aplicación de varias dinámicas para explicar cómo se desarrolló este proceso cognitivo en el contexto educativo antes mencionado, se parte del análisis de las diversas intervenciones verbales realizadas por los estudiantes al estar en contacto con los diversos objetos empleados en las dinámicas sensoriales y el análisis del contenido de las interacciones de los participantes por parte de la investigadora.

Es necesario indicar que la aplicación de las dinámicas de percepción sensorial, se apoya en el análisis y explicación de la interacción observada en el aula de pregrado universitario, específicamente de la Licenciatura en Educación, mención Lenguas Modernas, en la asignatura Prácticas Profesionales Docentes III, ubicada en el octavo semestre, por esta razón el código lingüístico utilizado es una de sus lenguas meta, el inglés, a través del cual los participantes emitieron sus opiniones e ideas en relación con los objetos empleados en las dinámicas. Cabe destacar, que, aunque en la mayoría de las investigaciones se requiere el consentimiento informado de los participantes o informantes clave, en este estudio, solo se les dieron unos pequeños indicios para no interferir o prevenirlos sobre el proceso cognitivo que se deseaba observar en la interacción, por supuesto, el nivel de confianza radica en la relación entre estudiantes y docente, aspecto que facilitó la observación.

La primera dinámica que se aplicó fue sobre percepción táctil, ésta consistió en que los estudiantes introdujeran la mano en una bolsa e indicaran lo que habían percibido a través del contacto físico con éstos, para ejemplificar, se muestran a continuación lo expresado para establecer su análisis:

Tabla 1. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Ef1 (X): ¡Aay! I burn, I burn.	Percepción táctil, analogía
D1: Don't be afraid it's something good.	Explicación
Ef1: Don't be nervous. You can't comment with your partners. Ok. Let 'start with X. What did you touch? You can open your eyes.	Atención, explicación
Ef1: A hard one, and I catch like a balloon. Okay. But it's a balloon of water. Okay. And, also a little pocket. Okay. It seems like a, a candy.	Percepción táctil, descripción, comparación
Ef1: So cute. And a little package	Percepción táctil, descripción
D1: a little package and what else?	Atención
Ef1: That's it.	Atención

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

Del contenido del cuadro anterior y de las notas de campo se extrae que la primera participante, es un poco introvertida y se mostró prevenida, incluso temerosa con el ejercicio, sin embargo, el único objeto que logró percibir, fue descrito de manera precisa, pues dedicó suficiente tiempo para palparlo. Se le brindó oportunidad de seguir intentando, sin embargo, no aceptó.

Tabla 2. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Ef2 (XX): I touched A ball. Yeah. A ball?	Percepción táctil, conceptualización
D1 A ball? Which kind of ball?	Atención
Ef2 : A hard one.	Descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2 : A hard one, and I touched like a little pillow.	Percepción táctil, descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2: A little pillow but it's like a balloon of water.	Percepción táctil, comparación
D1: Like a balloon of water?	Atención
Ef2: Okay! And, also a little package.	Percepción táctil, descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2: It seems like a candy.	Comparación

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

Como se establece en la tabla precedente, la segunda participante al tocar los objetos de la bolsa, pudo percibir tres de éstos, e incluso describió algunas de sus características, sin embargo, fueron aproximaciones a lo que realmente consistían. Se infiere que la percepción táctil la remitió a otros procesos cognitivos como la inferencia, la analogía y la categorización. Además, hubo evocación de conocimientos previos, descripción de la textura y tamaño de los objetos que le permitió establecer comparación e incluso intento puntualizar en cual objeto estaba manipulando. Se podría deducir que, quizás no logro tocar el cuarto objeto, o tal vez fijo su atención en los que les fueron familiares o conocidos.

Tabla 3. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Ef3 (XXX) : No. (risas) It's a...can be a popcorn ..., maybe, I don't know, a golf ball	Percepción Táctil, analogía, clasificación
D1: Okay! Do you play golf?	Atención
Ef3: No. I, I don't like golf. Okay. Okay. But I think It's a golf ball.	Percepción, comparación, clasificación
D1: What else? Just, just the ball. Only the ball?	Atención, evaluación
Ef3: Yeah. No more. Only a ball.	Percepción táctil

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

Como se aprecia en la tabla anterior, la tercera participante, aunque dedicó más tiempo al ejercicio, solo logró identificar un objeto y realizar una clasificación precisa de éste por las cualidades que percibió al tacto. Se le brindó oportunidad de continuar tocando los demás objetos, sin embargo, no quiso continuar. Es de destacar que, aunque no le gusta el “golf” pudo identificar el tipo de pelota.

Tabla 4. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Em1: I touched a cone. It's like a form of a triangle, triangle	Percepción táctil, analogía, descripción
D1: Triangle? Okay!	Reforzamiento de pronunciación
Ef3: Triangle.	Atención
Em1: I touched a small, a small ball. Okay. And other, like, a “Hielo” item. I think that is a candy.	Percepción táctil, descripción, comparación, inferencia
D1: Ice. Candy?	Codificación, Atención
Em1: A candy? It's like a candy. Okay. That's it. Mhmm. Okay.	Percepción táctil, comparación

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

El participante Em1 percibió solo tres de los objetos, sin embargo, estableció comparaciones que no se ajustaban completamente a los objetos que estaba tocando. Se pudo apreciar que se dejó llevar más por la forma de los objetos y no buscó la manera de precisar en que realmente estaba manipulando. Por otra parte, no logró evocar conocimientos previos en relación a vocabulario específico en inglés para poder definir los objetos, se le dio suficiente tiempo, sin embargo, se conformó con lo que había expresado.

Tabla 5. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Ef4: I perceive like a form, like a lemon.	Percepción táctil
D1: A lemon? Okay! 8:02	Reforzamiento de pronunciación
Ef4: A triangle, And I have, like, a pill. A little pill.	Percepción táctil, comparación
D1: A little pillow? Okay!	Reforzamiento de pronunciación
Ef4: A pillow. Pillow. Uh-huh!	Percepción táctil descripción
D1: A little pillow, and what else? 8:27	Evaluación, atención
Ef4: A triangle, and a form like a lemon, lemon and that's it.	Percepción táctil, descripción, analogía

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

La cuarta participante Ef4, es una estudiante con una condición particular, es disléxica, describió una aproximación de los tres objetos, guiándose por su forma, sin embargo, se podría inferir que las analogías y comparaciones realizadas por los estudiantes anteriores pudieron influir en sus apreciaciones; por ejemplo, comparó la bolsa con líquido como una pequeña almohada, luego identificó un triángulo y la pelota la comparó con un limón, no logró percibir el cuarto objeto.

Cabe destacar, que la dislexia, es un trastorno del aprendizaje que puede afectar la percepción e influir en la lectura, escritura y el habla, en este caso puede haber una interpretación de lo que se percibe que difiere de lo que observan los demás, sin embargo, se ha observado la interacción de la estudiante, presentando modificación de escritura y pronunciación de pocas palabras y luego hace autocorrección. En cuanto a la forma, hubo similitud entre sus descripciones y otras de sus compañeros. Así que esta última caracterización no la ubica en un nivel que permita aseverar diversidad perceptual por su condición.

Tabla 6. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Táctil

Ef5: A little ball, and something soft. And something like a triangle.	Percepción táctil y Comparación
D1: Okay!	Evaluación
Ef5: Mhmm! Triangle.	Comprensión

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024)

La quinta participante solo percibió tres de los objetos, los cuales asoció por su forma y tamaño, sin embargo, no logró precisarlos. A pesar de que estuvo atenta a las inferencias, comparaciones y descripciones de sus compañeros, no logró determinar los cuatro objetos de manera asertiva, en consecuencia, mencionó algunas características a su criterio. Al culminar la dinámica, se extrajeron cada uno de los objetos de la bolsa y hubo sorpresas y comentarios sobre las cualidades que presentaban los objetos y que les tendió a confundir.

En síntesis, esta dinámica de percepción táctil, permitió observar las diversas interpretaciones que pueden surgir al contacto con objetos, hubo relaciones de asociación con conocimientos previos, algunos con mayor aproximación que otros; también, se describieron cualidades de los objetos y se hicieron inferencias, comparaciones y analogías, quizás habría que permitir una interacción más prolongada con los objetos para alcanzar su identificación más precisa por parte de los participantes. Fue una sorpresa para ellos cuando se develó el

contenido de la bolsa y un grado de satisfacción para los estudiantes que lograron acertar o acercarse más a las características de los objetos reales.

Se continuó con la aplicación de dos dinámicas de percepción visual, la primera consistió en observar los nombres de los colores en una hoja, sin embargo, éstos estaban escritos con colores diversos al que estaba representado en la grafía, aunque éste fue un ejercicio complementario fue de fácil resolución, con unas pequeñas confusiones, debido a que, al ser estudiantes de lenguas modernas, se le agregó un nivel de dificultades indicando que debían pronunciar los colores en inglés. Para ilustrar, se muestran los resultados:

Tabla 7. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 1A de Percepción Visual.

Ef1: Yellow, black, red, blue, green, yellow,...blue, mmm black, red, ..., green, yellow, mm, blue, red, black, and blue, yellow, red.	Percepción visual, codificación concentración
Ef2: Yellow, black, red, black, green, blue, black, red, green, yellow, blue, red, black, blue, yellow, green.	
Ef3: Yellow, black, red, blue, green, blue, black, red, green, yellow, blue, red, black, blue, yellow, green.	
Em1: Yellow, black, e, red, ee blue, eee black, e red, Aaaa!12:39 yellow, blue, red, black, blue, e yellow, e green.12:46	
Ef4 (NEE): Yellow, black, red, blue, green blue, black, red, ee green, yellow, blue, red, black, e blue, yellow, "ees red. 12:32	
Ef5: Yellow, black, red, blue, green, eee, blue, black red, green, yellow, blue, red, mm black, blue, mmm yellow_red.	

Nota: (En Itálica y negrita los colores no acertados). Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

De la interacción verbal producto de la dinámica 1A de percepción visual como se aprecia en la tabla anterior, se puede mencionar que hubo bastante asertividad en la lectura de los colores, sin dejarse afectar por la grafía de éstos. Solo tres estudiantes mostraron confusiones con los nombres de los colores, lo cual permite indicar que hubo buen nivel de concentración. Sin embargo, es necesario resaltar, que la participante Ef1 tuvo un aspecto que no le favoreció, pues no llevó sus lentes de fórmula y se apreció bastante esfuerzo en su mirada para discriminar los colores. Por su parte, los tres últimos participantes hicieron el reconocimiento de los colores de una manera lenta, lo cual les permitió tener más precisión. En contraste, la participante Ef3, quien logró hacer la dinámica de una manera rápida y exacta, comentó que el ejercicio había que hacerlo con mayor rapidez, sin embargo, más que un ejercicio de rapidez mental, consistió en una dinámica perceptual de identificación de colores como se había propuesto por la docente investigadora.

Luego se continuó con la aplicación de la segunda dinámica de percepción visual: observar una imagen (pintura) de un hombre, y en este apartado se presentan sus resultados:

Tabla 8. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Ef2: A picture	Percepción visual, comprensión
D1: Let 'start with XXXXX What is this?	Atención
Ef5: A man.	Percepción visual

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

Aunque al inicio del ejercicio una estudiante (Ef2) logró precisar con anticipación a la pregunta ¿cuál era la imagen? La docente investigadora no emitió señal de aprobación para mantener neutralidad en su expresión y no indicar que la había descifrado; se prosiguió y la participante Ef5, solo indicó la figura principal de la imagen, identificando que era un hombre y no aportó más detalles, aunque la ejecución de la dinámica no implicaba una evaluación, denotó estar prevenida y no describió otros elementos representados en la pintura.

Tabla 9. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

D1: What is this?	Atención
Ef1: It's... he's a man. So, so, being in your thoughts. Okay!	Percepción visual, inferencia
D1: Thank you, Xf.	Atención

Fuente: Ana Salinas (Julio, 2024).

La estudiante solo indicó que era un hombre y que estaba en los pensamientos de la docente, se infiere que estimó que era como una adivinanza y su identidad real estaba en la mente de la investigadora, lo cual no fue cierto, pues la imagen no fue tomada de manera deliberada, simplemente se seleccionó al azar, con la intención de determinar la percepción e interpretación realizaban de la pintura a través de la percepción visual.

Tabla 10. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Ef4: an apple and...a man.	Percepción visual, descripción
----------------------------	--------------------------------

Fuente. Ana Salinas (Julio, 2024).

Como se muestra en la tabla anterior, la participante Ef4, indicó que observaba una manzana y un hombre, no quiso precisar en más detalles sobre la imagen. Recapitulando, esta participante es disléxica, tomó un poco de tiempo y silencio para fijar su atención y comunicar lo que percibió, aspecto que también ocurrió con la dinámica de percepción visual 1. Por lo antes explicado, se infiere influencia de su condición en ambas, aunque la primera actividad la realizó completa en esta segunda tuvo limitaciones. Al finalizar la actividad, se dialogó con la participante Ef4, quien expresó que ese tipo de actividades le costaba un poco, de hecho, evocó un recuerdo de su infancia cuando estaba aprendiendo a leer, indicando que las letras y los números cobraban vida, en los libros y pizarrón, que se le movían y que por eso le había costado mucho.

Tabla 11. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Em1: It's a man, eee José Gregorio Hernández.	Percepción visual, analogía
-----------------------------------------------	-----------------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De la interacción anterior, se infiere la evocación de conocimientos previos de orden cultural propios del contexto social del participante Em1 y su sistema de creencias, quien asocia la imagen con un icono religioso de Venezuela. De allí se infiere la relación con lo establecido en la fundamentación teórica, pues el resultado de la percepción sensorial puede verse influido por aspectos propios del contexto en este caso particular, una asociación cultural.

Tabla 12. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Ef3: eeeee, It's a great day, great day, he is a man, a green apple, aaa, has a cap, a cap no...	Percepción visual, descripción
D1: a hat? 15:53	Codificación, memoria
Ef3: A hat. Thank you. 16:00	Codificación, asimilación

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De la percepción de la participante Ef3, se muestra que realizó una asociación de elementos ambientales o quizás el vestuario formal del hombre representado en la imagen para establecer una analogía con un día importante o especial. Otro aspecto a destacar, es que la participante no conseguía identificar el nombre del objeto que cubría la cabeza del caballero de la imagen, y la investigadora le aportó el término que no lograba extraer de sus conocimientos previos.

Tabla 13. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Ef2: It's what she said a man, it's a representation. It remains, the apple remains me Adam in the bible. I feel several sensations, mmm.	Percepción visual, memoria, analogía, sensación
D1: Okay!16:29	Evaluación
Ef2: Like he's blind, because is my representation. 16:37	Percepción visual, analogía

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Como se muestra en la interacción de la estudiante Ef2, se precisa sobre la imagen como una representación de un hombre y no “un hombre” de hecho, como lo han indicado los estudiantes anteriores. Por otra parte, la participante evoca la imagen de la manzana del contexto bíblico, incluso menciona a Adán denotando tal vez, que al estar superpuesta la imagen de la manzana en el rostro del hombre, estaría haciendo alusión al pasaje bíblico sobre la manzana como un elemento del pecado, que se antepone o no permite ver el rostro del hombre en la pintura. Por consiguiente, su apreciación se podría vincular más hacia una percepción crítica del concepto que el pintor deseó plasmar en el dibujo, como si el pecado se pudiera observar en el rostro del hombre, simbolizado en la manzana.

Tabla 14. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica 2B de Percepción Visual

Ef1: It's...aa elegant, aa...He's a businessman. (risa)	Percepción visual, comparación, clasificación
---------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Por último, la estudiante Ef1, describe la figura representada en la imagen como de alguien elegante y establece una clasificación pues lo agrupa en la categoría de hombre de negocios.

En síntesis, cuando se observa obras artísticas, se pueden derivar interpretaciones diversas entre los observadores, las cuales presentan matices de sus conocimientos previos, creencias y cultura; aunque no fue la intención inicial indagar en crítica del arte, sino un ejercicio de percepción visual. Hay que precisar que, la imagen es una obra que lleva por nombre: “El Hijo del Hombre”, autorretrato del pintor belga René Magritte (1964) ubicada en la corriente del surrealismo, cuya interpretación se corresponde con la representación del Adán contemporáneo, como lo intuía una de las estudiantes al asociar la imagen de la manzana con el primer hombre de la creación.

Al culminar esta segunda dinámica de percepción visual, se dio la explicación de que no era un hombre sino una representación gráfica, una imagen de un hombre plasmada en la pintura, y se ejemplificó que hombre era Em1, el único caballero de la clase, y pudieron comprender que a veces se tiende a referir una imagen como si estuviese percibiendo visualmente a la persona u objeto que se está representando a través de un dibujo o una pintura.

Posteriormente, se avanzó con la dinámica de percepción olfativa, la cual consistió en oler dos fragancias, una para damas y otra para caballeros y los resultados obtenidos fueron los que a continuación se mostrarán:

Tabla 15. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Ef5 Yes. In the first a stronger smell. Okay. Like, someone rich. 22:47 Sorry, “alguien como rico” (risas) Someone rich. The other, it doesn't smell like I remember, like the nature.	Percepción olfativa analogía, descripción
D1: The Nature, Okay!	Reforzamiento de pronunciación
D1 Which one is for men or for women? Which one is for men or for women 23.07	Atención, clasificación
Ef5: The the golden is for, for a woman.	Percepción olfativa, clasificación

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De esta primera apreciación perceptual olfativa de las fragancias por parte de la estudiante Ef5, se infiere que asoció la primera fragancia con un perfume costoso, como tal vez ella ha percibido en una persona adinerada, en otras palabras, hubo evocación de olores conocidos previamente; en relación con la segunda fragancia, la describe como un olor presente en la naturaleza, aunque no específico a cuál elemento de ésta. Por consiguiente, logró acertar que la primera si era una fragancia para damas y la segunda por descarte era la de caballeros.

Tabla 16. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Ef4: It's like a sweet, like a maybe coconut.	Percepción olfativa, descripción, comparación
D1: Coconut? And the second?	Reforzamiento de pronunciación, atención
Ef4: Eee! I think is the same smell.	Comparación, asociación, inferencia

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Del resultado de la percepción olfativa de la estudiante Ef4, se destaca un intento de distinción del producto que se utilizó para extraer la fragancia, sin embargo, este perfume tiene como base extractos de frutos cítricos y florales y no de coco. Por otra parte, a criterio de la estudiante, percibió que ambas fragancias eran la misma y así lo expresó; por consiguiente, es importante indicar que al momento de ejecutar la dinámica no se contaba con un elemento para neutralizar el olfato y luego oler la segunda fragancia, de esa condición, se explica que la estudiante perciba que ambos perfumes eran lo mismo sin serlo, debido a que no desaparece el olor de la primera fragancia afectando la percepción de la segunda. Es necesario indicar que, se probó neutralizar el olfato con el olor a caramelo de menta, sin embargo, no se alcanzó tal propósito, lo idóneo hubiese sido llevar café tostado para evitar la interferencia de olores.

Tabla 17. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Em1: I think the golden is for women and the white...silver is for men.	Descripción y clasificación
-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Para el Estudiante, Em1 fue fácil identificar ambos perfumes y además aportó que ambas fragancias son de la misma marca comercial, lo que denota conocimientos previos sobre este tópico, lo cual facilitó su percepción, discriminación y clasificación.

Tabla 18. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Ef3: My perception is that they first is a flowers and the other with plants.	Percepción olfativa, Descripción
D1: With flowers' fragrances.	Reforzamiento de pronunciación
Ef3: My perception is that they first is a flowers and the other with plants.	Percepción olfativa, descripción
Ef3: Yeah! The other is a fragrance...	Clasificación
D1: Do you like it?	Atención
Ef3. No. (risas)	Inferencia

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Como se muestra en la tabla anterior, la estudiante Ef3, inició su actividad de percepción olfativa, buscando el origen de las fragancias y logró acertar una de las bases de la fragancia, las flores; respecto a la segunda fragancia también acertó en uno de sus componentes las plantas, sin embargo, le faltó reconocer la fragancia de frutos y madera. Y no precisó, cuál perfume era el de dama y el de caballero.

Tabla 19. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Ef2: I think the first one y softer and the other is more exclusive and stronger. The second is for men.	Percepción olfativa, descripción, comparación, clasificación
D1: And the other?	Atención
Ef2: The softer is for women, the first 25:53	Clasificación
D1: the first for women and the second?	Evaluación, atención
Ef2: For men.	Asociación

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

La participante Ef2, a través de la percepción olfativa hizo diferenciación de ambos perfumes según su intensidad, el primero más suave y el segundo más fuerte, a su juicio exclusivo. A pesar de haber dado detalles relevantes confundió las fragancias de caballero con la de dama. Al culminar la dinámica, se sorprendió al escuchar que la que ella identificó como suave era la de caballero y la segunda fragancia más intensa era la de dama.

Tabla 20. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Olfativa

Ef1: I think both are for women.	Percepción olfativa clasificación
D1: Both are for women, Okay!26:06	Reforzamiento de pronunciación
Ef1: I can't remember.	Memoria
D1: You can't remember what, the smell?	Atención
D1: Do you want to try again?26:19	Atención

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De la interacción anterior, se desprende una percepción olfativa sin diferenciación de fragancias masculina y femenina, aunque la estudiante Ef1 sí reconoció que tenían olores diferentes. Se exhortó a la estudiante a oler de nuevo y no quiso hacerlo, a su criterio ambas eran para damas.

En definitiva, la dinámica anterior permitió observar como ocurre la percepción olfativa y la evocación de olores de la naturaleza y otros conocimientos sobre fragancias que se han ido afianzando en la memoria olfatoria de los seres humanos, inclusive fue relevante la creación de asociación de fragancias a personas con diferente estatus social. Aunque no se contó con un elemento neutralizador efectivo para pasar de una fragancia a otra, se alcanzó el propósito y la mayoría logró discriminar cual perfume era para dama y cual de caballero.

Posteriormente, se continuó con la dinámica de percepción gustativa, en lo sucesivo se muestran los resultados obtenidos de la degustación de semillas de auyama tostadas para intensificar su sabor.

Tabla 21. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Gustativa

Ef3: A fruit 28:44	Percepción gustativa
D1: A fruit? Taste. 28:46	Atención
Ef3: ¡Ay! Yo sé que es.	Memoria

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Se dio inicio con la estudiante Ef3 quien afirmó que era una fruta, sin lograr precisar cuál, su apreciación fue errada, pues no lo era, sin embargo, no se estableció aprobación de su distinción, es posible que haya querido significar que era la semilla de una fruta.

Tabla 22. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Visual y Gustativa

Ef1: Semilla.	Percepción visual y gustativa
D1: Seeds. 30:17 Seeds of what? Okay	Codificación
Ef1: I'm not sure.	Memoria

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Se prosigue con la dinámica, y la estudiante Ef1, afirma que es una semilla lo que percibe a través del gusto, aunque no recuerda el termino en inglés, el cual es mencionado por la docente investigadora, sin embargo, duda que lo sea, no fija su criterio sobre lo que ha degustado y percibido visualmente.

Tabla 23. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Gustativa

Ef2: I think these are pumpkin' seeds.	Percepción gustativa, clasificación
Ef3: Calabaza, ayuama. Pumpkin' seeds	Clasificación, codificación

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

La estudiante Ef2, de manera asertiva precisa que está degustando semillas de calabaza, (acepción más universal del término inglés 'pumpkin') y la estudiante Ef3, busca el equivalente para codificar el término común que se emplea en el contexto venezolano, 'ayuama'.

Tabla 24. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Gustativa

Em1: It's a seed with a flavor.	Percepción gustativa
---------------------------------	----------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

El estudiante Em1 indica al probar las semillas que éstas tienen un sabor, efectivamente lo que le aportó ese gusto es que fueron tostadas. En este caso su percepción gustativa le ayuda a discriminar que no son solo semillas es su estado natural, sino que se le agregó algo adicional, aunque no precisa en el proceso de tostado, logra inferir que hubo un procedimiento que modificó su forma original para mejorar o incrementar su sabor.

Tabla 25. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Gustativa

Ef5: What is a flavor?	Atención
Ef3: Em1 dice que son semillas de flores.	Inferencia, percepción auditiva
Em1: De flores? 30:55	Atención, memoria
Ef4: Como quemado profe.	Percepción gustativa

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Posteriormente, se genera una breve discusión entre los estudiantes quienes tratan de determinar que quiso significar el estudiante Em1, de acuerdo a su percepción gustativa, quizás el término 'flavor' no es de su dominio lingüístico y lo más próximo que encontró en su memoria fue una palabra casi homófona 'flower.'

En ese mismo orden, la estudiante Ef4, logró identificar a través de la activación de las percepciones gustativa, visual y olfativa, que hubo un proceso de cocción para modificar el sabor de las semillas. De esta interacción, se puede inferir que la percepción en sus diversas formas, se activan en la medida en que se está tratando de identificar un sabor y los procedimientos culinarios que se han aplicado a determinado alimento, pues cada una de estas experiencias sensoriales le van aportando características sobre el objeto de estudio, su forma, sabor, color y olor, apropiándose del conocimiento por asociación. Retomando el aporte de Wertheimer, investigador de la Gestalt sobre la percepción (Ut supra), se activan dos de las leyes establecidas la de proximidad con el objeto de estudio, pues al estar cerca de éste se pueden percibir sus cualidades.

Por otra parte, la ley de similitud también se hace presente, pues por asociación se va discriminando de que trata el objeto en estudio, en otros términos, se va construyendo el aprendizaje que se espera en los estudiantes, quienes se apropian del conocimiento, el cual puede perdurar en sus mentes en la medida en que se ha expuesto a los aprendices a la interacción con el objeto, sujeto o situación que se desea conocer, y a través de la identificación de las características que han podido ir descubriendo a través de la percepción sensorial en sus diversas modalidades.

Finalmente, se da continuación con la última de las dinámicas de percepción sensorial, la auditiva, como se mencionó anteriormente, ésta consistió en escuchar un fragmento de un poema del escritor Oscar Wilde, y luego se escucharon sus apreciaciones, que emociones afloraron con su contenido desde sus conocimientos previos. Para ejemplificar, a continuación, algunas muestras de la interacción realizada por los estudiantes:

Tabla 26. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Auditiva

Em1: As a person, we need to search another person to, to be complete, complete, to complete. Or satisfy our needs, like, love, and all of things. Soledad?	Percepción auditiva, análisis, reflexión
D1: Loneliness	Codificación
Em1: Loneliness? Loneliness. And we don't have to depend on another person, deserves the happiness and the rubbing inside. Eee! I think so.	Percepción, Reflexión, Comprensión

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

En la tabla anterior se pueden observar los primeros resultados de la dinámica de percepción auditiva aplicada, cuyo fragmento de un poema de Oscar Wilde (ver anexo 1), a solicitud de los estudiantes se leyó en tres oportunidades para que pudieran captar la esencia de su contenido, en este caso más de fondo que de forma, el estudiante Em1 enfoca su percepción e interpretación en la necesidad que tiene el ser humano del otro, siendo parte de su condición de ser social, que se completa o reconoce en la otredad. en la búsqueda de afecto, alegría y evitar la soledad: en cuanto a los términos ‘rubbing inside’, se extrae la necesidad del ser humano de ser movido por dentro, en otras palabras, en las emociones humanas. De su opinión sobre el poema, se infiere que el estudiante Em1, buscó elementos de orden emocional y de los estímulos que el ser humano requiere de sus semejantes, sin embargo, el hombre puede ser independiente, aunque necesita del otro para estrechar lazos afectivos. Siendo esta última una reinterpretación de lo dicho por el estudiante.

Tabla 27. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Auditiva

Ef2: It's fun. It's a fun. Yes, It's. Yes.	Descripción
Ef2: Okay. I think we need loneliness, It's fine to be with ourselves too.	Percepción Auditiva, reflexión
D1: Okay!	Atención
Ef2: We are people, in my perception, we need to adapt to ourselves. We tend to adapt our likes and dislikes to another person, so we need to learn to be with ourselves. 36:26	Percepción auditiva, inferencia, reflexión

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

En la interacción anterior, la estudiante Ef2, en primer orden empleó el término ‘fun’ para describir el poema, el cual entre sus acepciones están: divertido, relajante, alegre, entre otros; lo que puede ser sugestivo de la emoción que el poema causó en ella. En oposición al comentario del estudiante Em1, la estudiante Ef2 estimó que el ser humano necesita estar solo, y a su criterio disfruta estar sola: También, hizo una reflexión, hay que aprender a estar solos y adaptarse a sí mismos, pues afirma que el ser humano tiende a acomodarse a los gustos y lo que no es grato para los demás, en consecuencia, la prioridad debería ser sí mismo desde la aceptación y reconocimiento de los que es en esencia cada quien.

Tabla 28. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Auditiva

Ef4: my perception is that you don't need to stay with other people to feel great. You can eee... satisfy with yourself. I don't know.	Percepción auditiva, interpretación
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De lo antes mencionado por la estudiante Ef4, se extrae que, a su criterio no se necesita estar con otra persona para sentirse genial, que el ser humano puede satisfacerse a sí mismo. Por tratarse de la percepción del efecto del mensaje que se quiere comunicar a través de un poema, cualquier interpretación podría ser válida, pues cada persona define el contenido del fragmento, de acuerdo a lo que es, lo que ha vivido, la emocionalidad del momento en que lo escucha, su sistema de creencias e incluso el contexto social y cultural en el que se encuentre.

Tabla 29. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Auditiva

Ef3: I think that people need to believe Okay! in good things. Okay. So, yeah, believe and love and feel good, comfortable and happiness, and lovely.	Percepción auditiva inferencia, conceptualización
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

De la percepción anterior se interpreta que para la estudiante Ef3, es relevante el creer para el ser humano, y específicamente afirma la necesidad de conceptuar en cosas buenas, en tener sentimientos de amor, sentirse bien, con comodidad y alegría. Aunque en su interpretación no menciona el reconocimiento del otro como parte de la esencia humana, para ella el tener fe, buscar sentirse bien y feliz es lo que infiere del contenido del poema.

Tabla 30. Transcripción de Interacción Verbal en la Dinámica de Percepción Auditiva

Ef1: Well, I think this point is yours. I'm as a person I consider myself, myself as a weird person because I like to spend time alone. Okay. I feel better. And because when I'm with another person, I feel like my energy. I lose my energy.	Percepción auditiva, inferencia, descripción
D1: Like if we were vampires.	Analogía
Ef1: Yeah! Energetic, but vampires. Intro... introvert because I like to say. Okay. I feel that people don't understand you. It's not the idea. I find myself in the business. Okay. I know that another person used the time alone to find herself as...I think is a different concept for every person. I feel great with myself, I rest.	Explicación análisis, síntesis

Fuente: elaborado por Ana Salinas (Julio, 2024).

Para la estudiante Ef1, la percepción e interpretación que se dé sobre el contenido del poema es muy personal, y trata de autodefinirse como una persona extraña, pues le agrada estar sola, y cuando está con otras personas siente que pierde energía, que no es comprendida por las demás personas porque se describe como introvertida, así que prefiere ocuparse de sus asuntos y acepta que cada persona puede tener una opinión diferente, sin embargo, enfatiza que ella se siente bien estando consigo misma.

De la aplicación de esta última dinámica de percepción auditiva, se desprenden aspectos emocionales y sentimentales de los estudiantes participantes, quienes se motivaron a expresar su percepción e interpretación sobre el contenido del poema, al igual que emitieron sus opiniones sobre lo que piensan de sí mismos y de su relación e interacción con otras personas.

En ese mismo orden, hay que reconocer que es complejo intentar descifrar el mensaje que subyace en un poema, pues el escritor está plasmando también sus emociones, sus sentimientos en relación con sus semejantes y su entorno, por lo tanto, cualquier interpretación que se dé podría ser válida, pues dependerá del contexto socio cultural en el que se encuentre la persona, lo que esté viviendo en su mundo interior y también en la interacción social.

Ahora bien, hay que reconocer que el género seleccionado para la dinámica auditiva estimula la declaración de estados emocionales internos: Además, hubo necesidad de repetir la lectura en varias ocasiones para que

los estudiantes pudieran hacer una aproximación a su significado, el cual debe tomarse como relativo y circunstancial, pues va a estar influido por lo que en esencia son cada uno de los estudiantes y lo que sienten en relación con su entorno.

Finalmente, con el análisis de los resultados derivados de la aplicación de las dinámicas de percepción táctil, visual, olfativa, gustativa y auditiva, se puede considerar que este proceso cognitivo es determinante por el volumen de información que logra extraer de los objetos en estudio y aportar al ser humano para la apropiación de un conocimiento significativo y perdurable en el tiempo, al igual que complementa las demás habilidades cognitivas.

Por otra parte, se corrobora la premisa del Seminario de Procesos Cognitivos (2024), en el cual se ha establecido que estas habilidades mentales pueden ser optimizadas, y es desde la educación como elemento transformador que se deben construir las condiciones para mejorar la capacidad perceptiva de los seres humanos, lo cual impactará significativamente en la cognición humana y la comprensión de referentes teóricos y prácticos útiles en las diversas áreas de conocimiento.

Aunque el análisis realizado se enfoca en la percepción como proceso cognitivo, en la interacción realizada en las dinámicas aplicadas, se pueden extraer otras habilidades de la mente, que se hicieron presentes durante estas actividades perceptuales, entre las que se pueden mencionar: atención, memoria, codificación, clasificación, comparación, descripción, analogía, inferencia, comprensión, interpretación, análisis, síntesis y conceptualización.

Además, en la dinámica de percepción auditiva del poema, se pudo inferir el proceso cognitivo conciencia en los estudiantes, al reconocer que, como seres sociables existe la necesidad de estar con otros seres humanos en búsqueda de afecto y compartir. Particularmente, llama la atención que algunas participantes hayan expresado sentirse bien estando solas, debido a que, ante una sociedad tan influida por los medios de comunicación e información, ese “estar a solas” pudiera ser parte del efecto de la interacción virtual que aísla a algunas personas y prefieren interactuar solo en redes sociales.

Conclusiones

Entre los hallazgos más importantes de la indagación sobre la percepción sensorial se pueden mencionar: la percepción a pesar de ser catalogada como un proceso cognitivo básico, es influyente en otras habilidades mentales básicas y complejas, por lo tanto, se le ha reconocido como fundamental, puesto que la actividad perceptiva es la que determina en primera instancia, el contacto con el objeto de estudio del cual extrae la mayor cantidad de información relevante para que el ser humano pueda apropiarse del conocimiento efectivo y perdurable en el tiempo.

En primer orden, la percepción como proceso cognitivo proporciona información primaria sobre los sujetos, los objetos y fenómenos observados, por consiguiente, es indispensable reconocer la relevancia que tiene para la generación de conocimientos derivados de esta actividad sensorial, así como también, el resultado de estímulos presentes en un contexto determinado que permiten el acercamiento a las particularidades y cualidades de ese ambiente que contribuirán al desarrollo, evolución y mejoramiento del conocimiento humano sobre sí mismo, como especie única dotada de razonamiento, su entorno y las diversas áreas científicas, humanistas, entre otras que buscan afianzar aprendizajes significativos.

En segundo orden, las habilidades para percibir pueden ser optimizadas desde la orientación educativa, debido a que hay que hacer énfasis en no dejarse llevar solo por los aspectos que son captados por los sentidos a primera vista, sino que hay que afinar los sentidos para poder palpar observar, escuchar, degustar y oler los detalles que pudieran ser evidentes o no.

En relación con lo anteriormente señalado, la percepción sensorial como un proceso cognitivo primordial, es importante educar al ser humano para la concentración, debido a que el aula de clase se ha convertido en un espacio con muchos distractores, como el teléfono móvil que sumado a “los ruidos internos” (los propios asuntos o preocupaciones del estudiante), no permiten el aprovechamiento del tiempo limitado del docente

para instruir e interactuar con los estudiantes; en este aspecto es fundamental que el docente sea consciente de que debe ser un motivador y un estratega investigador y didáctico para anticipar lo que el estudiante ya conoce, lo que debería aprender y cómo lograr que la apropiación de los conocimientos necesarios ocurra.

Por lo tanto, una clase en la que estén conjugados elementos como los antes mencionados, ha de considerarse para la optimización de la capacidad perceptiva y por ende los demás procesos cognitivos, el aprendizaje por descubrimiento, la mediación para el alcance de objetivos de aprendizaje que excedan el nivel de apropiación individual del conocimiento y destrezas de las diversas áreas de aprendizaje, en otros términos, el apoyo del docente, quien debe tener una participación activa, proponiendo, adecuando, investigando, retando en el sentido más noble, dejando “pistas cognitivas” que el aprendiz debe interpretar pues el mejoramiento de las habilidades cognoscitivas solo se alcanza desde el ejercicio mental constante en el cual éstas se ponen en práctica.

Por último, hay que enfatizar que el ser humano posee elementos innatos como la curiosidad para indagar lo que es de su interés, sin embargo, cuando se trata de la investigación académica y más específica, en educación, como lo establece Eisner (1998), es fundamental describir y explicar la realidad observada en el aula y en los centros educativos a través de la escritura, de manera que quien lea, sea capaz de recrear y comprender lo que se está intentado significar, como si se estuviese creando una pintura, en la que se podrán analizar los detalles desde el afinamiento de la capacidad perceptiva, por lo tanto, ésta es una tarea del investigador cualitativo, para lograr captar la información relevante, distinguirla de la accesorio e informar de manera precisa lo que está bien y por lo tanto se debe mantener y lo que es susceptible de mejorar a través de la acción educadora.©

Ana Delina Salinas de Valero. Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida (Actualmente). Licenciada en Idiomas Modernos, ULA 2004, Licenciada en Educación, ULA 2009, Especialista en Administración Educacional, ULA 2016, Tesista de la Maestría en Administración Educacional (ULA, Actualmente), Estudiante del Doctorado en Educación, (ULA, Actualmente). Experiencia laboral adicional: 20 años de praxis docente de inglés y francés, Coordinación de Proyectos, Coordinación Pedagógica, Sub Dirección Académica y Vocera de Formación Docente y Centro de Recursos para el Aprendizaje en Educación Media en el Sistema Educativo oficial y público venezolano y dos años en Educación No formal.

Referencias bibliográficas

- Berkeley, George. (1710). *Principio del Conocimiento Humano*. (Traducido por Pablo Masa). Folio Libera los libros. <http://www.heortiz.net/ampag/berkeley.pdf>
- Eisner, Elliot. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Ferrater, José. (1951). *Diccionario de Filosofía*. 3ra. edición I tomo. Editorial Suramericana. Buenos Aires. <https://www.diccionariodefisofia.es/es/diccionario/l/3030-percepcion.html>
- Ferré, Jesennia., Véliz, Johanna., Sarco, Evelina. y Campoverde, Kerly. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. 6.(2).151-159. DOI:10.26820/recimundo/6. (2). abr.2022. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1555>
- Gagné, Robert. (1986). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. México; Universidad Iberoamericana.
- González, Beatriz. y León, Anibal. (2024). *Programa del Seminario Procesos Cognitivos*. Doctorado en Educación, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.


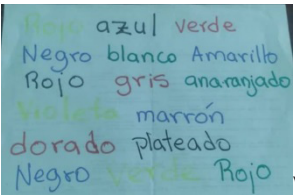



Solé, Francisco. (2018) *Crítica de arte sobre la obra El hijo del Hombre de Rene Magritte (1964)*. <https://blog-dejavier.wordpress.com/2018/11/30/el-hijo-del-hombre-rene-magritte-1964/>

Oviedo, Gilberto. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios Sociales*, (18), 89-96. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/24808>

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>










Anexos

Anexo 1: Dinámicas de Percepción aplicadas

Dinámicas Aplicadas		Tipo de percepción
Dinámica 1: Identificar Objetos		Táctil
Dinámica 2A: Lectura de Colores en Inglés (no de palabras escritas)		Visual
Dinámica 2B: Observar Imagen de hombre		Visual
Dinámica 3: Identificar perfumes (dama y caballero)		Olfativa
Dinámica 4: Probar e identificar alimento (Semillas de ayama tostadas)		Gustativa
Dinámica 5: Escuchar fragmento de poema de Oscar Wilde	<p>I think it's very healthy to spend time alone. You need to know how to be alone and not be defined by another person. -Oscar Wilde.</p>	Auditiva

Anexo 2: Registro Fotográfico de aplicación de dinámicas de Percepción Sensorial

Ana Delina Salinas de Valero. Percepción sensorial en estudiantes de Licenciatura e Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes-Mérida

Percepción Táctil	Dinámica: Tocar e identificar 4 objetos			
Percepción Visual	Dinámica: Lectura de colores en inglés escritos en español (en marcadores con colores diversos)			
	Dinámica: Observar imagen de hombre			
Percepción Olfativa	Dinámica: Identificar perfumes de dama y caballero			
Percepción Gustativa	Dinámica: Probar semillas de auyama tostadas			
Percepción Auditiva	Dinámica: Escuchar lectura de fragmento de poema de Oscar Wilde	<p><i>I think it's very healthy to spend time alone. You need to know how to be alone and not be defined by another person.</i> -Oscar Wilde.</p>		

Nota: Elaboración propia (Salinas, 2024).

Anexo 3: Transcripción de grabación de la clase de aplicación de dinámicas de percepción sensorial. (Ver en documento adicional)

Corpus de la Clase Dinámica sobre la Percepción		
Fecha: 8 de julio de 2024	Hora: 11:18am (tiempo de grabación: 51, 26 minutos)	Investigadora : Ana Salinas
Subsistema: Educación Universitaria (Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación)	Licenciatura en Educación mencion Lenguas Modernas	Asignatura: Prácticas Profesionales Docentes III Lenguas Modernas (Idioma: Inglés)
Profesora: Ana Salinas (D 1)	Semestre: B-2024	Estudiantes: 6 (5 Femenino / 1 Masculino) 1 EF NEE (Dislexia) 5 Estudiantes con lentes y 1 E sin lentes, pero con dificultad visual notoria de cerca y a distancia.
Transcripción de la Interacción Verbal en la Clase		
Interacción verbal	Proceso Cognitivo	
D1: Okay! Let's start working, good morning everybody, how are you today? 00,24	Atención	
Students: Good morning!	Atención	
-Ef3 (XXX): so, so	Atención	
D1: Why so so XXX?. Are you sick?	Atención	
-EF3: No, o sea sí, pero no, jajaja. Maybe a problem with my back bone, lumbar, so... (The student moved her hands to emphasize how was her)	Explicación	
D1: Do you want to use a different chair?	Atención	
Ef3: No, no!	Atención	
D1: Okay! Well, today we are going to have a different class because we are going to start with a dynamic, this is gonna help you with something you are going to do in the research, Okay! So, I need you to open your minds. and please don't follow, for example, if X said, that is good, you don't have to say that is good. You have your own criteria. And, it's not the same for all of you, Okay! It's up to you.	Dinámica 1: percepción táctil Explicación	
D1 Okay? Well, I'm going to start, I want you to open your mind, but close your eyes. Okay? And I'm gonna, I'm gonna pass for your seats, and you are going to introduce your hand. You can use your right or left hand as you like, it's up to you so, I need you to touch what is here (in the bag).	Explicación	
D1: What is it? Okay! And you are going to touch rapidly, and don't say nothing. Okay! At the end of this or when you have touched, touched the, the objects, every one of you is going to say what you perceive from the bag.	Atención	
D1 Okay? Everybody close your eyes. And now let's start with, with X? What did you get? You can't look at with your eyes. You can't look at with your eyes.	Atención	
(Mientras tocaban los objetos los estudiantes reían y se escuchan ruidos al introducir las manos en la bolsa)		
Ef1 (X): ¡Aay! I burn. I burn.	Analogía	
D1: Don't be afraid it's something good.	Explicación	
Em0 (estudiante del PPD): Buenos días ¿ Usted sabe quién es la profe Lenny Lobo?	Conversación con estudiante que solicitó información	
D1: Buenos días, esta es una clase de lenguas modernas, tiene que llamarla para saber en que aula está porque para acá no vino hoy, llámela porque no vino al departamento hoy.		
Em0 (estudiante del PPD): muy bien, gracias.		
D1: de nada.		
Ef1: Don't be nervous. You can't comment with your partners. Ok. Let 'start with X. What did you touch? You can open your eyes.	Atención, explicación	
Ef1: So cute. And a little package	Percepción táctil	

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: A little package and what else?	Atención, descripción
Ef1: That's it.	Atención
D1: That's it. Okay!	Evaluación
D1: XX?	Atención
Ef2 (XX): I touched A ball. Yeah. A ball?	Percepción táctil conceptualización
D1 A ball? Which kind of ball?	Atención
Ef2 : A hard one.	Descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2 : A hard one, and I touched like a little pillow.	Percepción táctil, descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2: A little pillow but it's like a balloon of water.	Percepción táctil, comparación
D1: Like a balloon of water?	Atención
Ef2: Okay! And, also a little package.	Percepción táctil, descripción
D1: Okay!	Evaluación
Ef2: It seems like a candy.	Comparación
D1: A candy. Okay! That's it? 6:35 XXX?	Atención
Ef3 (XXX) : No. (risas) It's a...can be a popcorn ..., maybe, I don't know, a golf ball	Percepción Táctil comparación
D1: Okay! Do you play golf?	Atención
Ef3: No. I, I don't like golf. Okay. Okay. But I think It's a golf ball.	Comparación
D1: What else? Just, just the ball. Only the ball?	Atención
Ef3: Yeah. No more. Only a ball.	Percepción táctil
D1: Okay. You?	Atención
Em1: I touched a cone. It's like a form of a triangle, triangle	Percepción táctil, comparación, descripción Inferencia
D1: Triangle? Okay!	Reforzamiento de pronunciación
Ef3: Triangle.	Atención
Em1: I touched a small, a small ball. Okay. And another, like, a "Hielo" item. I think that is a candy.	Percepción táctil/ comparación, inferencia
D1 Ice? Candy?	Atención
Em1: A candy? It's like a candy. Okay. That's it. Mhmm. Okay.	Percepción táctil comparación
D1: That's it? Okay! XXXX What did you touch? 7:51	Comprensión
Ef4: I perceive like a form, like a lemon.	Percepción táctil
D1: A lemon? Okay! 8:02	Reforzamiento de pronunciación
Ef4: A triangle, And I have, like, a pill. A little pill.	Percepción táctil
D1: A little pillow? Okay!	Reforzamiento de pronunciación
Ef4: A pillow. Pillow. Uh-huh!	Percepción táctil descripción
D1: A little pillow, and what else? 8:27	Atención
Ef4: A triangle, and a form like a lemon, lemon and that's it.	Percepción táctil, descripción, comparación
D1: That's it. Okay!	Percepción
D1: XXXXX, what did you touch? 8:45	Atención
Ef5: A little ball, and something soft. And something like a triangle.	Percepción táctil y Comparación

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: Okay!	Evaluación
Ef5: Mhmm! Triangle.	Comprensión
D1: Triangle.	Reforzamiento de pronunciación
Ef5: También algo, something like, like a cushion.	Comparación
D1: Like a cushion.	Evaluación
Ef5: small.	Descripción
D1: Small cushion. Okay. 9:18	Evaluación
D1: Now let's see what there is in the bag.? And there is a bag. D1 Okay! mmm, there is like you guessed, A small package. Did you feel like a pillow but it's a bag with water, okay! (9:47) And there is a golf ball. XXX you guessed. (risas) Okay! And a pyramid. Uh-huh. And the triangle is a Pyramid. As you say, like, a triangle, but this is pyramid. This is what you find in the bag, Okay. Explicación, comparación, descripción	Explicación, analogía
D1: Yeah. Okay. Now, I want you to listen to, you have to say the color, the color of the word (in English), but not the name. Okay! Let's start with... the first line...	Dinámica 2A (percepción visual y concentración)
Em1: for example, Yellow, "o sea", you have to say, exactly, the color, but not the name. 10:54	Inferencia / Comprensión
D1: Yes! I'm going to start for example X.	
Ef1: Yellow, black, red, blue, green, yellow,...blue, mmm black, red, ..., green, yellow, mm, blue, red, black, and blue, yellow, red.	Percepción visual / concentración (Confusiones resaltadas en Amarillo)
D1: Okay!	Evaluación
Ef2: Es más rápido. 11:27	Inferencia
Ef2: Yellow, black, red, black, green, blue, black, red, green, yellow, blue, red, black, blue, yellow, green.	Percepción visual y concentración
D1: Great!12:11	Evaluación
Ef3: Yellow, black, red, blue, green, blue, black, red, green, yellow, blue, red, black, blue, yellow, green.	Percepción visual / concentración
Em1: Yellow, black, e, red, ee blue, eee black, e red, Aaaa!12:39 yellow, blue, red, black, blue, e yellow, e green.12:46	Percepción visual / concentración
D1: you have to say the colors and the words are in a different color. So, you have to say the color but not the word that is hidden there. 12:59	Explicación
Ef4 (NEE): Yellow, black, red, blue, green blue, black, red, ee green, yellow, blue, red, black, e blue, yellow, "ees red. 12:32	Percepción visual / concentración
D1: XXXXX?	Atención
Ef5: Yellow, black, red, blue, green, eee, blue, black red, green, yellow, blue, red, mm black, blue, mmm yellow red 12:53	Percepción visual / concentración
D1 Okay! Now, let's pass to another, another exercise.14:05	Dinámica 2B Explicación (Transición a otro ejercicio de percepción visual, una imagen)
D1 I want to show this to you, and you have to say what you see. 14:15	Explicación
D1: Let me say Let me say. D1 You have to see what is this. The question is what is this? XX. What is this?	Atención / Explicación
Ef2: A picture	Percepción visual
D1: Let 'start with XXXXX What is this?	Atención
Ef5: A man.	Percepción visual
D1: And what else?	Atención
Ef5: Yeah. (risa).	Percepción visual

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1 Okay! What is this?	Atención
Ef4: an apple and...a man.	Percepción visual, descripción
D1: What is this?	Atención
Em1: It's a man, eee José Gregorio Hernández.	Percepción visual, analogía
D1: XXX What is this?	Atención
Ef3: eeeee, It's a great day, great day, he is a man, a green apple, aaa, has a cap, a cap no...	Percepción visual, descripción
D1: a hat? 15:53	Codificación
Ef3: A hat. Thank you. 16:00	Codificación
D1: Nothing else?	Atención
Ef3: No!	Atención
Ef2: It's what she said a man, it's a representation. It remains, the apple remains me Adam in the bible. I feel several sensations, mmm.	Percepción visual, memoria, comparación
D1: Okay!16:29	Evaluación
Ef2: Like he's blind, because is my representation. 16:37	Percepción visual, comparación
D1: That's it. You're so deep in your thoughts.Okay! Thank you. 16:43	Percepción
D1: X What is this? 16:45	Atención
Ef1: It's...aa elegant, aa...He's a businessman. (risa)	Percepción visual, comparación
D1 Okay!	Atención
D1 What is this?	Atención
Student: I think it's to choose money. Yeah.	Percepción visual
D1: Okay. I don't know what is it because you say many things related to the picture, but for me, this is not a man with a hat. This is the graphic representation of a man with an apple, Okay! so, because a man is Em1. But as Angela said this is a graphic representation of a man with an apple. Okay!	Explicación
Ef3: An apple. Okay.	Comprensión
Em1: It's a boy, baby! Great baby!	Inferencia
D1: Okay? So you are right.	Evaluación
D1: Do you have...? Let me you have some something that smell strong in your bag? ("Algo que tenga un olor neutro") Let me have an eraser. Maybe an eraser. Do you have an eraser there with smell? mmmm Yes!	Dinámica 3 percepción olfativa (dos perfumes uno de dama y otro caballero)
D1: No? (risas) You don't have...? Let me you have some something to smell.	Atención
Ef3: "No huele a nada". 18:49	Percepción olfativa
Ef4: "¿Necesita que huela a algo?"	Atención, inferencia
D1: Yes, I need. 18:54	Síntesis ((This was to neutralize the sense and then smelling the other perfume)
Ef4: "Pero vamos a echarle perfume"	inferencia
D1: No, It's just to neutralize your nose. 19:01 (risas)	Explicación
D1: I have something with mint, Let's use this, Okay! It's a mind candy.	Descripción
(Ef3 sneezed) Bless you XXX! 19:28	Atención
D1: Let me use in this way.	Comparación
Ef4: No huele, ¿Necesita olor? Entonces no entiendo.	Percepción olfativa
D1: No, here there are not perfumes, are softer fragrances. 19:56	Descripción, Comparación

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: Okay! Please. I'm going to pass you this (the mind candy). For example, XXXXX, you are going to smell one and smell the candy, then you are going to smell the second. Okay!	Explicación
Ef1: "Creo que vas a dañar el caramelo, ya lo vas a dañar." 20:23	Inferencia
D1: I sacrificed my candy. 20:28	Metáfora
D1: What perceived? No, Don't speak. Keep in mind.20:42	Atención
Ef4: Ay profe me va a dar alergia creo. 20:54	Inferencia
D1: This and this one.Okay!	Atención, percepción olfativa
Ef4: No déjame otra vez. 21:00	Percepción olfativa
D1: Do you like the fragrance?	Atención
(sneezing)	
D1: Okay! Don't speak. Next (I pass the perfume to another student)	Atención
D1: Okay. Okay. Everybody pay attention. And what did you perceive? In the in the first?	Atención
Ef5 Yes. In the first a stronger smell. Okay. Like, someone rich. 22:47 Sorry, "alguien como rico" (risas) Someone rich. The other, it doesn't smell like I remember, like the nature.	Percepción olfativa Analogía Descripción, Analogía
D1: The Nature, Okay!	Reforzamiento de pronunciación
D1 Which one is for men or for women? Which one is for men or for women 23.07	Atención, clasificación
D1: Okay. You can't remember what smell. The smell? Okay	Memoria
Ef5: The the golden is for, for a woman.	Percepción olfativa
D1: Okay! And the on the other? Okay. I don't guide for XXXXX answers, every one of you has a perception of the smells. Okay! 23:38	Explicación
D1; XXXXX! XXXX! Sorry. It's like it's like, sweet. Okay. It's a sweet, I think that it's the Which one? I think is called, it's for women.	
Ef4: You always confused me with her.	Inferencia
D1: Not always, sometimes. 23:52	Explicación
Ef4: You always confused my name	Inferencia
D1: Okay! So, sorry!	Atención
D1: The same smell?	Atención
Ef4: It's like a sweet, like a maybe coconut.	Percepción olfativa, Descripción comparación
D1: Coconut? And the second?	Atención
Ef4: Eee! I think is the same smell.	Comparación, Inferencia
Em1: The perfumes reflect the masculine and the feminine.	Percepción olfativa clasificación
D1: Which one?	
Em1: I think the golden is for women and the white, silver is for men. 24: 57	Descripción y clasificación
Ef3: My perception is that they first is a flowers and the other with plants.	Percepción olfativa Descripción
D1: With flowers' fragrances.	Reforzamiento de pronunciación
Ef3: Yeah! The other is a fragrance...	Clasificación
D1: Do you like it?	Atención
Ef3. No. (risas)	Inferencia
Ef2: I think the first one y softer and the other is more exclusive and stronger. The second is for men.	Percepción olfativa, Descripción, comparación, clasificación
D1: And the other?	Atención
Ef2: The softer is for women, the first 25:53	Clasificación

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: the first for women and the second?	Evaluación, Atención
Ef2: For men.	Clasificación
D1: And you X?	Atención
Ef1: I think both are for women.	Percepción olfativa clasificación
D1: Both are for women, Okay!26:06	Reforzamiento de pronunciación
Ef1: I can't remember.	Memoria
D1: You can't remember what, the smell?	Atención, memoria
D1: Do you want to try again?26:19	Atención
Ef4: No profe.	
Em1: No it's just the first try.	Inferencia
D1: You mingled the smells. Which one for men and for women? No. okay! Let's show 26:40 This is Carolina Herrera for women. And the second one is 112 for men.	Explicación, Descripción. Clasificación
Ef3: (risas).	
Ef5: Pero está como acabada.	Descripción
Em1: It's not the same. 26:55 ¿Qué marca es?	Atención
D1: The second 112, no? 27:01	Clasificación
Ef3. Carolina Herrera.	Clasificación
Ef4: Bueno, pero esas son de Carolina Herrera, 121. Venga a ver yo reviso. Ese no huele mucho.	Clasificación
Ef5. Yo de eso no sé nada.	Atención
D1: You can smell. Okay! We have two. They are produced with flowers, with any other fragrance of the nature. Maybe, all of them remain the mixtures they smell.	Explicación, Descripción, Inferencia
Ef4: Profe smell this?	Atención
D1: It's good. I don't know the name but it's good.	Percepción olfativa, Descripción
Ef5: It's sweet, very sweet.28:12	Percepción olfativa, Descripción
D1: Okay! Now I want you to taste something. Please, close your eyes again and you are going to get with your hand	Dinámica 4 Percepción gustativa
Ef3: A fruit 28:44	Percepción gustativa
D1: A fruit? Taste. 28:46	Atención
Ef3: ¡Ay! Yo sé que es.	Memoria
D1: Close your eyes, and take with your hand XXXXX	Atención
Ef3: Yo sé que es esto. 29:31	Percepción gustativa
D1: Sorry, XXXX. I can explain what happen to me with your names.	(Confusión de nombres de Ef4 y Ef5) Memoria
Ef4: Ay profe, nos está haciendo una broma ¿Verdad?	Atención
Ef3: Yo sé que es esto, I can't...	Memoria
Ef5: Yo no voy a comer esto es veneno.	Percepción
(risas) 29:58	
D1: Let's start with Ef1	Atención
Ef3: Hellooo!	
Ef1: Semilla.	Percepción visual y gustativa
D1: Seeds. 30:17 Seeds of what? Okay	Codificación
Ef1: I'm not sure.	Memoria
Ef2: I think these are pumpkin' seeds.	Clasificación

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
Ef3: Calabaza, auyama. Pumpkin' seeds	Calsificación, codificación
D1: Okay! And do you perceive the same? If you have another idea please, say. 30:39	Atención
Em1: It's a seed with a flavor.	Percepción gustativa
D1: A flavor.	Reforzamiento de pronunciación
Ef5: What is a flavor?	Atención
Ef3: Em1 dice que son semillas de flores.	Inferencia
Em1: De flores? 30:55	Atención
Ef4: Como quemado profe.	Percepción gustativa
(Risas) 30:59	
Ef3: Algunas se pasaron de cocción.	Percepción gustativa
D1: Okay!31.02	
Ef5: ¿Cómo se dice semilla?	Atención
D1: Seed	Codificación
Ef5: Pumkin'seeds. 31:07 my first perception was cornflakes. (risas)	Codificación, Inferencia
D1: Cornflakes. You're hungry. Okay! 31:14 Now, as you see Pumkin'seeds, Toasted pumkin'seeds. If you want more 31:26	Inferencia, explicación
Ef3: No son como los frutos secos, pero están buenas.	Percepción gustativa, comparación
Ef4: ¿Profe, pero usted las hizo? ¿Para qué sirven? It's a snack.	Atención, Inferencia
D1: Si, lo que pasa es que se me doraron un poquito más. 31: 43	Explicación
(jajajaja)	
D1: These have Omega 3. And these are good for us, for the women. If you want more.	Explicación
Em1 and Ef3: Yeah! Yeah! (risas).	Atención
Ef2: Collagen 3. Ya las había probado, a mí me gusta la torta de auyama.	Inferencia, Memoria
Ef4: La crema de auyama.	Memoria, Inferencia
Ef3: Están buenas brother.	Percepción
D1: And Okay! Now I want you to open your eyes. Okay. Listen carefully. And you are going to say what you feel with this reading. Okay! Yeah. You don't have to guess the author or, or the whole theme, but we we selected it from the beginning of the the class. Okay. Listen carefully!	Dinámica 5 Percepción auditiva
D1: I think it is very healthy to spend time alone. You need to know how to be alone and not to be defined as another person.	(Lectura de fragment del poema de Oscar Wilde)
D1 Let me read again.	Atención
Everybody: Yeah. Yes, please. Okay. I think one moment,	
D1: I think it is very healthy to spend time alone. You need to know how to be alone and not to be defined as another person.	
D1: Sorry, another person. Another person. Okay.	
D1: Now, I want you to give your opinion about that poem	
Ef2: It's fun. It's a fun. Yes, It's. Yes.	Descripción
D1: Do you need to listen another time?	Atención
Ef4: Yes!	
Everybody: Yeah!	

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: Okay, Okay! A lot of I think it's very healthy to spend time alone. You need to know how to be alone and not to be defined as another person.	
Em1: As a person, we need to search another person to, to be complete, complete, to complete. Or satisfy our needs, like, love, and all of things. Soledad?	Percepción auditiva, análisis, reflexión
D1: Loneliness	Codificación
Em1: Loneliness? Loneliness. And we don't have to depend on another person, deserves the happiness and the rubbing inside. Eee! I think so.	Percepción, Reflexión, Comprensión
D1: Okay! Ef2?	Atención
Ef2: Okay. I think we need loneliness, It's fine to be with ourselves too.	Percepción
D1: Okay!	Atención
Ef2: We are people, in my perception, we need to adapt to ourselves. We tend to adapt our likes and dislikes to another person, so we need to learn to be with ourselves. 36:26	Percepción auditiva, Inferencia, Reflexión
D1: Okay. Who else?	Atención
D1: Who is inspired? Ef5?	Atención
Ef5: Sorry. It's very. It's very. Sorry. No. No. Very.	
Everybody: Belly,Belly, Belly	
Ef5: No, because in this in this case, it was not my mistake.	Inferencia
D1: I say Ef5 because I, I think you wanted to say that...	Inferencia
Ef5: I am very bad to receive or understand poems. Okay. Okay. (Space	Síntesis
D1: Okay, Ef4?	Atención
Ef4: my perception is that you don't need to stay with other people to feel great. You you can eee satisfy with yourself. I don't know.	Percepción auditiva, interpretación
D1: And Ef3?	
Ef3: I think that people need to believe Okay! in good things. Okay. So, yeah, believe and love and feel good, comfortable and happiness, and lovely.	Percepción auditiva interpretación
D1: Okay! And Ef1?	
Ef1: Well, I think this point is yours. I'm as a person I consider myself, myself as a weird person because I like to spend time alone. Okay. I feel better. And because when I'm with another person, I feel like my energy. I lose my energy.	Percepción auditiva, interpretación
D1: Like if we were vampires.	
Ef1: Yeah! Energetic, but vampires. Intro, introvert because I like to say. Okay. I feel that people don't understand you. It's not the idea. I find myself in the business. Okay. I know that another person used the time alone to find herself as...I think is a different concept for every person. I feel great with myself, I rest.	Explicación
D1: Okay! Do you, do you know that, that poetry used to get things that are inside of us?	Atención, síntesis
D1 Okay? When we listen to the poetry, we we get, like feelings, emotions that are inside of us. So, thank you for the interaction. Now I'm going to explain the purpose. Okay. For example, you are eee, beginner researchers. So, you have to use all your senses in order to identify, for example, the research problem you have the same problem or my problem? So for that reason, I use this activity because when we have start researching, we are like blinds. We are, we are thinking in the problem by using our pure knowledge, our beliefs, our feelings in relation to the problem. And we are not naive because we are social, so we get many many ideas from the culture.	
Explicación	
D1: Okay? And we were and we are involved. So, for example, when you touch this, we were thinking, but we or you, are thinking, feeling and thinking, according to what you are.	
Em1: Old experiences about that, you know, Okay! And sensations. Uh-huh.	Memoria

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
D1: Okay! The first activity was for, touching perception. Okay? The second one was for visual perception. Okay? So, this is tricky because we used to read the word that is there, but not the color. Mhmm. Okay? This is a tricky activity to do, and it is also important in the in the case of any research we do.	Explicación, Síntesis
D1: And now when you say this that is a man, it is a graphic representation of a man with an apple. Probably, representation of a man with an apple.	Explicación, Inferencia
Ef3: Probably Charlie Chaplin.	Analogía
D1: Probably, yes.	Evaluación
Em1: José Gregorio Hernandez.	Clasificación, comparación
D1: I don't know, but it was not a man with an apple. It's an actual representation of a man with an apple. Okay! And a hat. Okay!	Explicación, Síntesis
D1: And, in this case, you use the mixture of representations. Okay? So it's important. And the last one was the senses, but we have to leave our belief and our feelings in one side in order not confusing the problem.	Explicación, Síntesis
D1 Okay? And so it was an activity in order to interact with you, not only for the research, but for all the learning projects you are supposed to do in July. Okay? And now I want your opinions about the activity, the general activity. You can start. I know, Ef1.	Explicación
Ef1: It's Okay. Especially the colors. Okay! It's worse because it's a little confusing. Okay!	Inferencia
Ef2: And that's why we getting slow. Okay. My, in in my case.	Inferencia, Comprensión
D1: Okay. Okay. Ef2?	Atención
Ef2: I think it's interesting to open our minds without seeing the problem, because I didn't think that we had to remark emotions and feelings behind it.	Síntesis,
D1: Okay! So good. Okay!	Evaluación
D1: Ef3?	Atención
Ef3: I liked it. Okay! Because it's a different form to research. I like the smell. Okay. The perfume? Perfumes or fragrance, I like. Okay. It's a good, exercise to provide our experiences about life or conversation about, listening, speaking, in a good form to spread all of those...	Inferencia, Síntesis
D1: That's okay. Thank you.	Evaluación
D1: Ef4?	Atención
Ef4: Yeah. I got. I think that it's good to explore insight the the mind, Okay.	Inferencia
D1: And do you like?	Atención
Ef4: Well, for me, it's a good exercise. Okay. Because I will be talking to you. Because I can separate to, for example, the also, my other kids. The research activity? No. I hope you're not. Okay. The final The final paper. Maybe, it can proceed. Okay. Many artists. Okay.	Descripción, reflexión
D1: And, any other comment? No? You have...Okay. No more. If you want, I can wait. Okay.	Atención
D1 This activity, I really appreciate when you use the dynamics we use in the class with your students. For example, you are in academies where you can interact with different, kind of people and different ages.	Explicación
D1: So, I would like you to use this dynamic and to get your own opinions by applying this kind of activities related to the use of the 5 senses as a perceptive tools, okay, that are provided by the nature to us.	Explicación
Em1: Okay? I think that to use in this semester or practice is difficult to prove or to put this exercise because the manager of it is so rigid and good.	Reflexión
Ef3: There is no time to, to do other things like that, I guess. Okay. It's a very, very, very, very different Uh-huh. Let me say. And how it's very happening because I need to have permission.	Explicación
D1: To ask for permission?	Atención

Interacción verbal	Proceso Cognitivo
Ef3: For permission, and this is a move of misruling at.	Inferencia
D1: Okay! It's difficult for you to get the time to do that there.	Inferencia

Las limitantes como categoría emergente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del Inglés en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo-Ecuador”

Investigación
arbitrada



Limitations as an emerging precept in the management of strategies for teaching english at the Vivian Luzuriaga Vasquez High School in Santo Domingo-Ecuador

Génesis Gabriela Barberán Álvarez¹

ggbarberana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6448-6802>

Teléfono: + 59 3997110776

Milvia Lissette Peñaloza de Arias²

milviapenalozadearias5@gmail.com

<http://orcid.org/0009-0004-3754-0235>

Teléfono: + 58 4147583080

¹Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez Santo Domingo, Ecuador
Universidad Nacional Experimental del Táchira
Doctoranda en Gerencia Evaluativa Tecnológica, Empresarial y Educativa
San Cristóbal estado Táchira
República Bolivariana de Venezuela

²Universidad de Los Andes
Departamento de Pedagogía
San Cristóbal estado Táchira

República Bolivariana de Venezuela
Recepción/Received: 03/01/2025
Arbitraje/Sent to peers: 05/01/2025
Aprobación/Approved: 08/02/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

Los procesos formales de enseñanza se fundamentan y apoyan en variadas maniobras procedimentales que ameritan gestionarse y administrarse. Así, el propósito de la presente investigación fue teorizar sobre las limitantes como categoría emergente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo, Ecuador”. El estudio se abordó desde el paradigma fenomenológico siguiendo los postulados de la metodología cualitativa. Como método se aplicó la Teoría Fundamentada y como técnica las entrevistas abiertas en profundidad aplicadas a siete informantes clave. El principal cierre parcial que se obtuvo señala que la gerencia de estrategias para enseñar inglés como lengua extranjera está condicionada por diversos factores presentes en la realidad educativa.

Palabras clave: estrategias de educación, gestión de la educación, administración de la educación, ministerio de educación.

Código de clasificación internacional: 5701.11- Enseñanza de lenguas

Abstract

Formal teaching processes are supported by various procedural strategies that deserve to be managed and .Thus, the purpose of this research was to theorize about the limitations as an emerging category in the management of strategies for teaching English as a foreign language at the “Vivian Luzuriaga Vásquez” High School in Santo Domingo, Ecuador. The study was approached from the interpretive paradigm following the postulates of qualitative methodology. The Grounded Theory was applied as a method through open in-depth interviews applied to seven key informants. The main partial conclusion obtained indicates that the management of strategies for teaching English as a foreign language is conditioned by various factors present in the educational reality.

Keywords: educational strategies, educational management, educational administration, ministry of education, English.

International classification code: 5701.11- Language Teaching

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha adquirido una relevancia significativa en un mundo cada vez más globalizado y cambiante. Así, gerenciar estrategias para su enseñanza no solo optimiza el proceso de aprendizaje, sino que también permite a los docentes adaptar sus metodologías a las necesidades específicas de los estudiantes. A través de un enfoque sistemático y planificado, la gestión de estas estrategias facilita la selección adecuada de recursos didácticos, la implementación y administración de tácticas pedagógicas eficaces y la evaluación continua del progreso de los alumnos. En consecuencia, al gerenciar estrategias efectivas, se garantiza no solo la mejora en la calidad de la enseñanza, sino también un aprendizaje más significativo y duradero, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos comunicativos en un entorno global.

En este sentido, teorizar sobre la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera resulta una investigación de imperiosa necesidad para que los docentes de esta asignatura dispongan de herramientas innovadoras y alternativas para cumplir con los objetivos de esta área del saber, los mismos que de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador giran en torno a desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas básicas del idioma para que al culminar el tercer año de bachillerato los estudiantes alcancen un nivel mínimo B1- intermedio de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Ministerio de Educación 2016). No obstante, pese a lo requerido por dicho organismo, la enseñanza de la lengua inglesa en las instituciones públicas del país se enfrenta a una serie de problemáticas que pudieran estar influenciando en la manera de gerenciar estrategias para su enseñanza.

Así, las actitudes y motivaciones de los estudiantes, los contenidos y recursos propuestos por la autoridad nacional, la formación de los docentes y las disposiciones burocráticas, pudieran ser factores relacionados con el bajo dominio de inglés que ha obtenido los estudiantes del país en los últimos cinco años durante los exámenes aplicados por la empresa internacional *Education First*, que anualmente evalúa el nivel de dominio de la lengua inglesa a más de cien países alrededor del mundo (Education First, 2023). En tal sentido, resulta imperioso interpretar ¿cómo es la gestión de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por los docentes en la Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo, Ecuador? para que se puedan proponer nuevos planes que orienten a los profesores a transformar las limitaciones en oportunidades para buscar, planificar y transformar sus tácticas, métodos y técnicas de enseñanza.

En otras palabras, enseñar inglés como lengua extranjera representa un reto para los docentes del país, donde basados en la malla curricular dispuesta por el Ministerio de Educación, la carga horaria es de 3 períodos semanales desde el nivel inicial hasta el bachillerato general unificado, lo cual constituye una evidente limitación para los docentes de esta asignatura, quienes de acuerdo a Orosz, Monzón y Velasco (2021) tienen un enorme desafío para administrar sus estrategias de enseñanza, en tanto que los periodos de clases pudieran ser insuficientes para ejecutar tácticas innovadoras, procesos evaluativos completos y para cubrir los contenidos asignados por el mismo Ministerio de Educación, esto pudiera subsanarse interpretando ¿cómo es la administración de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegadas por los docentes en una Unidad Educativa de Santo Domingo, Ecuador? para que los docentes puedan continuar con la enseñanza y práctica del idioma aún fuera de la jornada escolar.

En este sentido, y considerando lo descrito en los párrafos anteriores, es imprescindible conocer ¿cómo gerencian las estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera los docentes de la Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo, Ecuador? y a su vez analizar ¿cómo pudieran estar influyendo en el aprendizaje de los estudiantes? Así, la presente investigación pretende responder a las preguntas previamente descritas a través de los siguientes objetivos:

- Identificar los factores que convergen en limitaciones para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador.
- Interpretar las limitaciones emergentes en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegada por los docentes en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador.
- Teorizar sobre las limitantes que influyen en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que ejecutan los docentes en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador.

Así, con base en los objetivos planteados y en los lineamientos del paradigma fenomenológico desde el cual se ha emprendido la presente investigación, se precisa tener una base sólida científica que argumente la información emergente de este estudio (Arias, 2022). Por lo tanto, se han tomado en consideración investigaciones relacionados con la problemática de este estudio que representan los antecedentes y aportan con hallazgos sobre los factores que influyen en la gerencia de estrategias para la enseñanza de la lengua inglesa.

En primer lugar, se contempló la investigación desarrollada por Patiño y Reyes (2020) titulada “La Enseñanza del Inglés en las Instituciones Educativas Públicas del Ecuador en la Era Digital” en la que los resultados descriptivos evidenciaron que los docentes de esta asignatura ejecutan sus clases con base en el texto y en los recursos auxiliares del aula como la pizarra y pósters. Sin embargo, dichas instituciones no poseen materiales tecnológicos como internet, laboratorios o plataformas digitales, razón por la cual se limita el desarrollo de una enseñanza interactiva en entornos digitales. Estos resultados permiten realizar comparaciones con lo que emergió de este estudio y teorizar sobre los factores emergentes que inciden en la gerencia de estrategias para enseñar inglés.

En este mismo marco, Sevy- Biloon, Recino y Muñoz (2020), investigaron los elementos que dificultan la enseñanza de la lengua inglesa en su estudio “Factores que Afectan la Enseñanza del Inglés en las Escuelas Públicas de Ecuador” donde a partir de las interpretaciones realizadas se evidenció que el uso de la lengua materna, el número de estudiantes por clase, la ausencia de internet, laboratorios y pantallas digitales, la organización del salón, la planificación de la evaluación y las necesidades específicas de los estudiantes son algunas de las limitaciones que determinan la enseñanza del inglés como. Lengua extranjera en las instituciones públicas del país.

Finalmente, Giraldo y Gutiérrez (2022) en su investigación “La Gerencia Educativa y su Influencia en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje en la Institución Educativa Rural La Violeta” en Colombia, estudiaron los factores y aspectos de la gerencia educativa y su impacto en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Los hallazgos mostraron una correlación y dependencia positiva entre la gerencia educativa y el proceso de dirección, diseño curricular, implementación curricular, orientaciones pedagógicas, capacitación docente y clima laboral; además permitieron identificar que existe una incidencia desfavorable de la gerencia del docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primaria y secundaria de la institución.

De esta manera, las investigaciones citadas evidencian algunos de los factores limitantes que influyen en la forma de gerenciar estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y permiten contrastar lo epistémicamente existente con lo emergente de los datos en este estudio. Además, dichos antecedentes contribuyen con propuestas innovadoras hacia la transformación de la gestión y a administración que ejecutan los docentes en relación a sus estrategias de enseñanza.

Metodología

Esta sección de la investigación abarca desde el posicionamiento paradigmático, la metodología, el método, las técnicas e instrumentación empleados para la recolección de los datos hasta el procesamiento e interpretación de la información. En otras palabras, se presenta la organización metódica que garantiza el rigor científico de este estudio.

La presente investigación se abordó desde el paradigma fenomenológico que concibe a la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera como una realidad interpretable y que, como lo mencionan Lincoln y Guba (1985), permite construir el conocimiento a partir de los sujetos involucrados. Por lo tanto, basados en el paradigma interpretativo, se siguió una metodología cualitativa en un proceso cíclico entre la situación problemática, los datos, la teoría, y las conclusiones; todo esto apoyado en los preceptos teóricos aportados por la literatura especializada en relación a los aspectos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos de esta investigación.

Como método para este estudio, se siguieron los postulados de la teoría fundamentada, en la que la teoría emergió inductivamente de la información proporcionada por siete informantes clave- docentes de inglés de la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador; quienes fueron seleccionados intencionalmente por las investigadoras y participaron de las entrevistas abiertas en profundidad que constituyeron la técnica de recolección de datos. La entrevista abierta en profundidad es una técnica de investigación cualitativa que permite explorar detalladamente las experiencias, opiniones y perspectivas de los participantes. Es una especie de conversación abierta y flexible, donde el investigador puede acceder a los significados que los individuos atribuyen a su realidad social (Peñaloza, 2020).

Este proceso, para la recolección y análisis de datos inició con la elaboración del guión de preguntas ; se seleccionó 07 informantes clave a quienes se aplicaron las entrevistas, las mismas que fueron grabadas sonoramente. Seguidamente, se realizó la transcripción escrita de las entrevistas y la depuración de las mismas con apoyo del software Atlas.Ti 7.0 que constituye una herramienta de análisis cualitativo y que facilitó el proceso de segmentación de las entrevistas, la codificación y la escritura de comentarios, es decir, las etapas pertenecientes al nivel textual y conceptual del apartado investigativo de esta investigación.

Así, se continuó al nivel conceptual del análisis, en el que se describieron, mediante la comparación constante para realizar interpretaciones abstractas de la información hasta llegar a la ordenación conceptual donde se organizaron las categorías de acuerdo con sus propiedades. Finalmente, en función de la información depurada, minuciosamente analizada, ordenada y aunada a las interrogantes de la investigación sobre ¿cómo es la gestión de estrategias desarrollada para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desplegada por los docentes en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador?, ¿cómo es la administración de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desarrollada por los docentes en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador?, y ¿cómo gerencian los docentes sus estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador? se procedió a construir la teoría emergente que fue contrastada con lo epistémicamente existente en la literatura especializada y que facilitaron los cierres parciales a los que se llegó.

A continuación la **Fig. 1.** condensa el proceder metodológico de esta investigación:

Posterior a la codificación axial, al muestreo teórico, y a la saturación teórica de los datos emergentes de las entrevistas abiertas en profundidad, se siguió una serie de pasos empíricos que iniciaron con la descripción de lo que despliegan los docentes en su accionar diario, se continuó con la ordenación conceptual de los códigos, categorías y familias de categorías para finalmente realizar la teorización fundamentada en los datos emergentes.

En primera instancia, se analizó lo concerniente a la percepción general que poseen los docentes de inglés sobre la gerencia de estrategias que realizan en su enseñanza en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador; quienes coincidieron que esta abarca procesos de gestión y administración y que a su vez involucra trabajo previo plasmado en una planificación que se materializa durante la etapa de ejecución y valoración, las mismas que a su vez son influenciadas por las limitaciones de la realidad del contexto escolar.

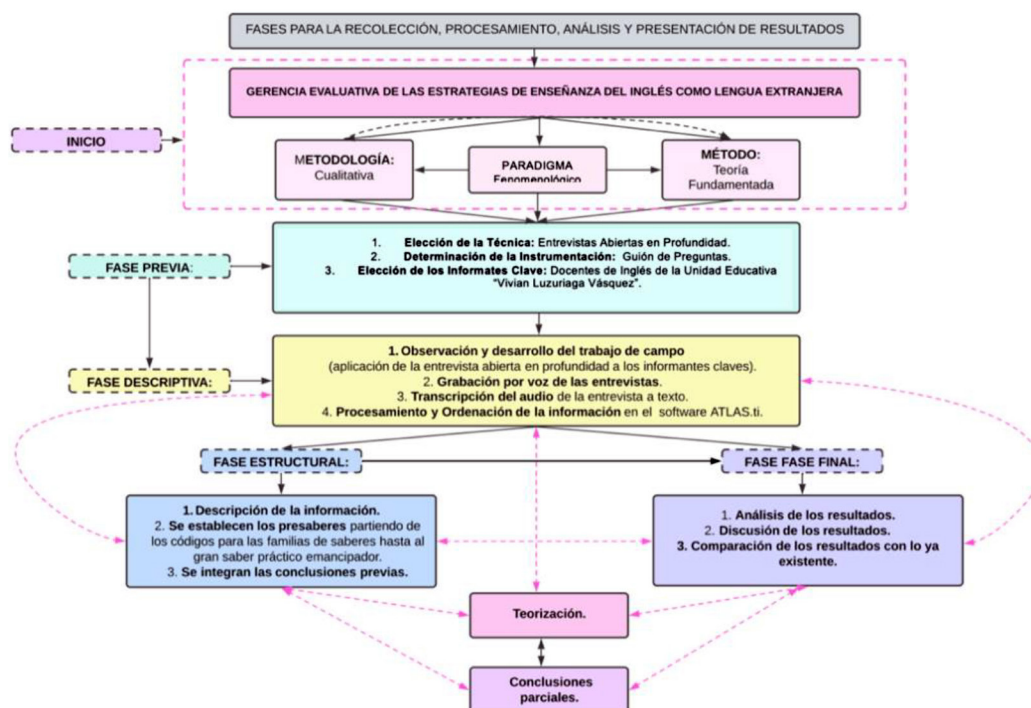


Fig. 1. Fases para la Recolección, Procesamiento, Análisis y Presentación de Resultados.

Fuente: Barberán y Peñaloza (2023).

Resultados

Con base en el paradigma fenomenológico desde el cual se abordó la presente investigación y en los postulados propios de la metodología cualitativa y de la teoría fundamentada, se dan a conocer, en este apartado, los resultados obtenidos como aporte de los informantes clave en las entrevistas abiertas en profundidad, aunados a su análisis, discusión e integración que orientaron este estudio hacia el cumplimiento de lo propuesto con los objetivos de interpretar la gestión y administración de estrategias que realizan los docentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga” de Santo Domingo, Ecuador y que condujeron a la principal finalidad de esta investigación que es describir y teorizar sobre las limitantes como categoría emergente en gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En relación a este preconcepto, los entrevistados manifestaron que la gestión y administración de sus estrategias de enseñanza se planifican, ejecutan y valoran de acuerdo con diferentes factores inherentes al contexto escolar y otros externos al control del mismo.

En este sentido, el informante E6 manifestó que al iniciar un nuevo año lectivo los estudiantes muestran resistencia para aprender la lengua inglesa “...luchamos con la antipatía de muchos estudiantes al idioma extranjero...”, por su parte el informante E5 añadió “...es una de las materias más odiadas, porque no les agrada el inglés, aprenden no por voluntad...”

A este respecto Moya y Bajaña (2011) consideran que esta resistencia podría ser el resultado de múltiples factores como ausencia de recursos lúdicos, escasez de tecnologías innovadoras, ausencia de actividades extra-curriculares que permitan al estudiante demostrar sus competencias lingüísticas, carente apoyo familiar, entre otros.

Así también, estas limitantes se acrecientan con las directrices burocráticas estipuladas por el Ministerio de Educación del Ecuador que establecen una carga horaria mínima e insuficiente para la enseñanza de esta

lengua extranjera (Ministerio de Educación, 2016), y una serie de contradicciones como lo manifestó el informante E7 “...desde que vengo estudiando el área de inglés y desde que vengo ejerciendo como docente, no ha habido mucha evolución. Incluso el Ministerio de Educación disminuyó las horas de inglés...”

Esta realidad y el plan de estudio dispuesto en el currículo nacional vigente hace más compleja la gestión y administración de estrategias que realizan los docentes, ya que según el informante E5, este no es congruente con la formación académica de los alumnos “...el mismo material que el ministerio tiene subido en su página web no es el acorde al nivel de los estudiantes, es un inglés muy avanzado...”

Los aspectos previamente descritos evidencian que la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ve influenciada y hasta determinada por las limitantes, ya sean intrínsecas o extrínsecas, sobre las cuales se las gestiona y administra. Así lo manifestó el informante E1 cuando al preguntarle sobre cómo gerencia sus estrategias respondió “...tenemos muchas necesidades...”, esta aseveración fue replicada por el informante E2 “...muchas limitaciones, incluso, eh, con la falta de valores...” a esto el informante E6 añadió “...yo creo que falta mucho desde la autoridad máxima y desde nuestra cosmovisión como cultura ecuatoriana...”

En función de lo mencionado convergentemente por los entrevistados, se puede percibir a grandes rasgos que la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera está condicionada por las limitantes desde el momento de su planificación, ejecución hasta la valoración.

En tal sentido, se puede afirmar que las limitantes en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera vienen a constituir el conjunto de barreras que dificultan la gestión de estrategias, tácticas y recursos e impiden la administración eficiente de los mismos.

Según los entrevistados, dichas limitantes se reflejan en las actitudes y comportamientos de los estudiantes o más tangiblemente en el plan de estudios, en la carga horaria y en las directrices burocráticas emitidas por el Ministerio de Educación del país. En este sentido, los informantes clave han mencionado algunas de las limitaciones que enfrentan durante su gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Todo esto se evidencia en la siguiente **Fig. 2.** que muestra las subcategorías emergentes de las limitantes dentro de la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

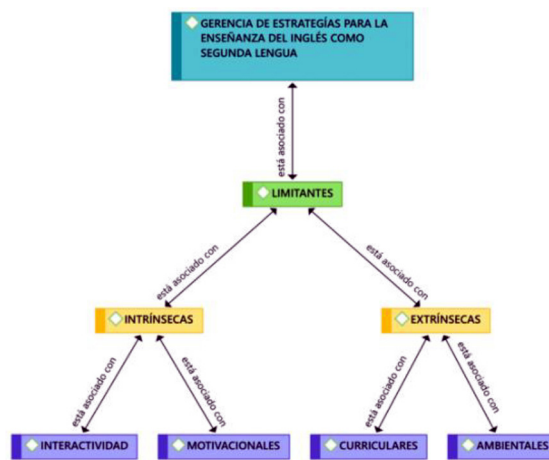


Fig. 2. Las Limitantes como Categoría Emergente en la Gerencia de Estrategias para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador.

Fuente: Salida del Software Atlas.Ti (2024)

- **Limitantes Intrínsecas:** como se aprecia en la Fig. 2. que condensa las opiniones de los informantes clave, las principales limitantes intrínsecas que los docentes afrontan día a día giran en torno a la desmotivación de los estudiantes para participar activamente en clases y para mantener la interactividad con el idioma fuera de ellas.

Así lo manifestó el informante E1 “...cuando iniciamos un año lectivo, los chicos, la mayoría de estudiantes dicen: pero para qué necesito hablar inglés, el inglés de qué me va a servir...” Así también, el informante E7 mencionó “...los estudiantes lo hacen porque tienen que hacerlo mas no por aprenderlo...” Por su parte, el informante E6 expresó que esto es un obstáculo constantemente presente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera “...luchamos con la antipatía de muchos estudiantes al idioma extranjero...”

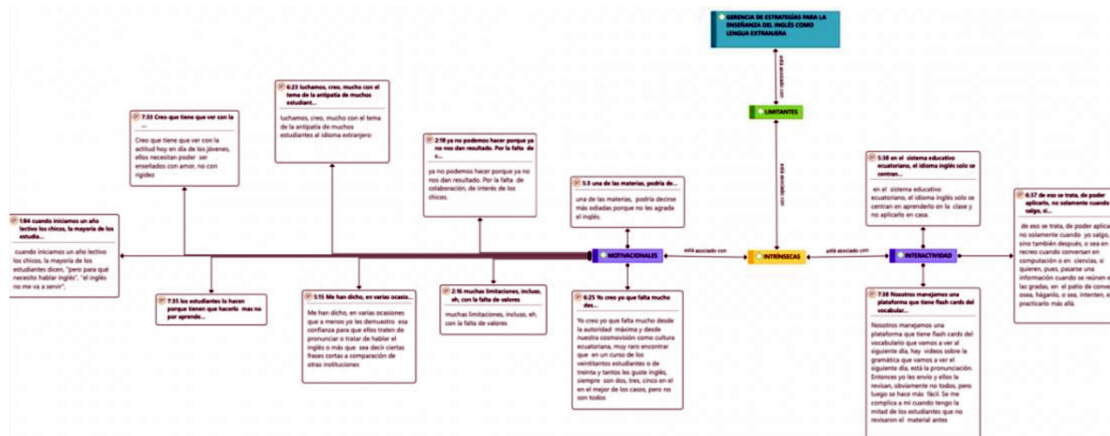


Fig. 3. Limitantes Intrínsecas como Subcategoría Emergente de las Limitantes en la Gerencia de Estrategias para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador.

Fuente: Salida del Software Atlas.Ti (2024)

- **Interactividad:** aunado a las afirmaciones de los párrafos anteriores, el informante E5 expresó que “... en el sistema educativo ecuatoriano, el idioma inglés solo se centran en aprenderlo en la clase y no aplicarlo en casa. No tratan de autoeducarse, eso también influye bastante...” esto fue reafirmado por el informante E7 cuando manifestó que gran porcentaje de los estudiantes no practican el aula inversa “... nosotros manejamos una plataforma que tiene flash cards del vocabulario que vamos a ver el siguiente día, hay videos sobre la gramática que vamos a ver el siguiente día, está la pronunciación. Entonces yo les envío y ellos la revisan, obviamente no todos, pero luego se me hace más fácil. Se me complica a mí cuando tengo la mitad de los estudiantes que no revisaron el material antes...”

Para Gass y Mackey (2013) el aula inversa o *flipped classroom* lleva a los estudiantes a aprender en casa la gramática y el vocabulario como las herramientas necesarias para comunicarse en clase; es decir, poner en práctica lo aprendido con la ayuda de sus pares y del profesor, lo que permite fortalecer sus habilidades de producción del idioma inglés.

En este contexto, el informante E6 indicó que en la gerencia de sus estrategias él busca que los estudiantes se involucren con el idioma fuera del salón de clases “...de eso se trata, de poder aplicarlo (el inglés), no solamente cuando yo salgo, sino también después, o sea en recreo cuando conversan, en computación o en ciencias, si quieren, pues pasarse una información cuando se reúnen en las gradas, en el patio de conversar, o sea háganlo, o sea, intenten, eh, practicarlos más allá...”

Lo mencionado en los párrafos anteriores por los entrevistados muestra que los docentes de inglés gestionan, a través de diferentes estrategias y con el apoyo de recursos tecnológicos, la interactividad de los estudiantes con el idioma fuera de la jornada de clases.

- **Motivacionales:** por otro lado, como se muestra en la Fig. 3. los entrevistados mencionan que motivar a los estudiantes a aprender el idioma se ha convertido en una lucha constante y que, esto además se acrecienta con la ausencia de valores del alumnado, así lo expresó el informante E2 "...son muchas las limitaciones, incluso con la falta de valores..." a esto añadió "...ya no podemos hacer (muchas cosas) porque ya no nos dan resultado por la falta de colaboración e interés de los chicos..."

Para Vidal y Olivares (2018) estas problemáticas afectan las aspiraciones de los estudiantes, lo que origina desinterés hacia el aprendizaje porque pareciera carente de sentido estudiar cosas aparentemente alejadas de la cotidianidad. Frente a este contexto, el informante E7 considera que los docentes precisan transformar su forma de gerenciar las estrategias "...tiene que ver hoy en día con la actitud de los jóvenes, ellos necesitan ser enseñados con amor y no con rigidez..." ante esto, es conveniente citar a Godoy y Campoverde (2016) cuando sostienen que "la afectividad es un proceso que va desde lo sentimental y emocional hasta lo racional: pasa en primera instancia por lo afectivo hasta lo intelectual y es recíproco, porque comienza desde el docente al estudiante y viceversa, generando un mejor rendimiento escolar y construyendo una mejor persona".

Esta afirmación se puede contrastar con lo expresado por el informante E5, quien mencionó "...me han dicho en varias ocasiones que a menos yo les demuestro esa confianza para que ellos traten de pronunciar o tratar de hablar el inglés más que sea de decir ciertas frases cortas..."

Así, las aseveraciones expresadas por los informantes clave reflejan cómo la presencia o ausencia de motivación puede influir directamente en la gerencia de estrategias que desarrollan los docentes, ya que estos deben gestionar acciones que traspasen los límites de actitud del alumnado y garanticen una correcta administración de lo planificado para cumplir con los objetivos planteados.

- **Limitantes Extrínsecas:** sin embargo, las limitantes a las que los docentes deben hacer frente durante la gerencia de sus estrategias van más allá del comportamiento de los estudiantes; la Fig. 2 presenta lo expresado por los informantes clave sobre las directrices burocráticas, el plan de estudio, la carga horaria, y un ambiente cultural contradictorio que se han convertido en los factores extrínsecos al contexto escolar que influyen en la gestión y administración de las estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así lo considera el informante E5 cuando mencionó que "...ha sido un poco complejo en el sentido de que hemos atravesado, por varios años, décadas de un nivel (de inglés) bien bajo..."

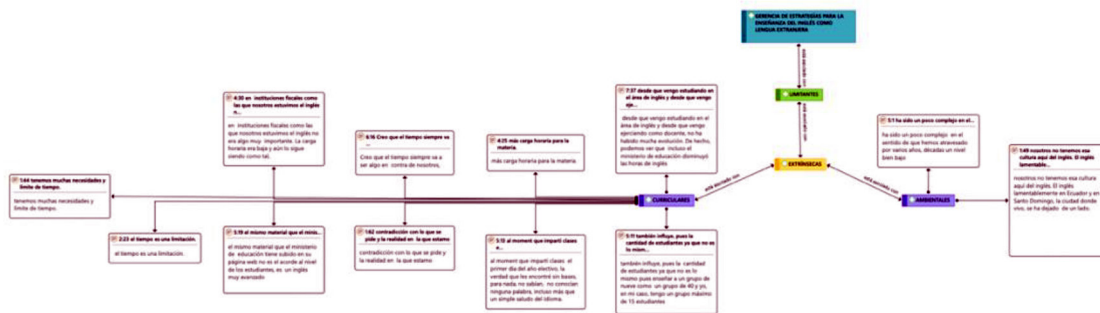


Fig. 4. Limitantes Extrínsecas como Subcategoría Emergente de las Limitantes en la Gerencia de Estrategias para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Unidad Educativa "Vivian Luzuriaga Vásquez" de Santo Domingo, Ecuador.

Fuente: Salida del Software Atlas.Ti (2024)

- **Curriculares:** la problemática mencionada en el párrafo anterior en relación al bajo nivel de dominio del inglés en el Ecuador pareciera haberse originado varias décadas atrás en las instituciones públicas del país, así lo expresó el informante E4 "...en instituciones fiscales como en las que nosotros estuvimos, el inglés no era algo muy importante, la carga horaria era baja y aún lo sigue siendo como tal..."

En este mismo sentido, el informante E5 añadió que “...al momento que impartí clases el primer día del año lectivo, la verdad que los encontré (a los estudiantes) sin bases, para nada, no sabían, no conocían ninguna palabra, incluso más que sea un saludo del idioma. A esto, el informante E1 añadió que “...nosotros no tenemos esa cultura aquí del inglés. El inglés, lamentablemente, en Ecuador – en Santo Domingo, la ciudad en la que vivo, se ha dejado de un lado...”

Además, el informante E1 considera que hay “...contradicción con lo que se pide y la realidad en la que estamos...” Esto hace referencia al perfil de salida de los estudiantes de bachillerato, en el que se dispone que los estudiantes deben alcanzar un nivel B1 (pre-intermedio) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas al terminar la secundaria (Ministerio de Educación, 2016) .

No obstante, los resultados presentados por la evaluadora internacional Education First (2023) que anualmente examina el nivel de inglés de diferentes países alrededor del mundo, indican que Ecuador se ha mantenido en un nivel bajo (A1- Principiante) y muy bajo (A2 – Elemental) de dominio de este idioma durante los últimos cinco años.

Ante este escenario, los profesores de inglés tienen grandes retos para administrar sus estrategias, pues muchos de ellos se encuentran limitados por la carga horaria designada para la enseñanza de este idioma como lo expresó el informante E1 “...tenemos muchas necesidades y límites de tiempo...” a esto el informante E2 indicó que “...el tiempo siempre va a ser una limitación...” por su parte el informante E6 manifestó “...creo que el tiempo siempre va a ser algo en contra de nosotros...” La enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones públicas del Ecuador se desarrolla en 3 periodos semanales de 40 minutos, es decir 2 horas reloj a la semana y 80 horas durante las 40 semanas del año lectivo, ante esto, los docentes precisan el aumento de la carga horaria para la enseñanza de esta lengua extranjera, así lo indicó el informante E4 “...más carga horaria para la materia...”

- **Ambientales:** finalmente, otras de las limitantes presentes en el día a día de la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los docentes se evidencia en el ambiente escolar. El informante E5 considera que la cantidad de estudiantes por aula desempeña un rol importante en la gestión y administración de sus estrategias para enseñar inglés “...también influye la cantidad de estudiantes, ya que no es lo mismo pues enseñar a un grupo de nueve (alumnos) que a un grupo de cuarenta, y yo en mi caso, tengo un grupo máximo de quince estudiantes...”

Sin embargo, encontrarse con un escenario como el mencionado por el informante E5 en el sistema educativo público ecuatoriano es muy poco probable, ya que la mayoría de instituciones matriculan mínimo a 35 estudiantes por aula de clase.

En conclusión, los datos proporcionados por los informantes evidencian que la gerencia de estrategias que despliegan los docentes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez, de Santo Domingo, Ecuador” depende, en gran medida, de las actitudes y aptitudes de los estudiantes para aprender y usar el idioma así como de los factores ambientales y curriculares sobre los que se planifican, ejecutan y valoran los planes de acción para el logro de los objetivos planteados.

Conclusiones

En este apartado del artículo se presentan los cierres parciales derivados de la tesis doctoral de la cual se desprende esta investigación, específicamente sobre lo concerniente a las limitantes como categoría emergente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, resultado de las interpretaciones, descripciones, comparaciones y explicaciones desarrolladas en el proceder empírico del estudio.

Se concluye que la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador está condicionada por las directrices burocráticas establecidas por el Ministerio de Educación del Ecuador, el cual dispone los contenidos que deben ser impartidos en cada curso, la carga horaria semanal para la asignatura, el número de estudiantes por aula,

las formas de evaluación y el presupuesto de inversión en infraestructura tecnológica para la enseñanza de este idioma; y por las actitudes, comportamientos, y participación del estudiantado.

Por su parte, los docentes gestionan estrategias acordes a los recursos con los que cuentan en la institución educativa, los mismos que con cotidianos como libros de textos, pizarra, marcadores, pósters y grabadoras. Esto los lleva a ejecutar clases a través de actividades tradicionales como lecturas, escrituras, repeticiones, memorizaciones y traducciones que limitan el desarrollo de las destrezas de producción oral como escuchar y hablar en el idioma extranjero.

Así también, la carga horaria designada para la enseñanza del idioma, que consiste en tres periodos de clases semanales, limita a los docentes a buscar estrategias innovadoras como clubs de música, de actuación, gamificación, y competencias en la lengua inglesa, en tanto que precisan cubrir los contenidos dispuestos por la autoridad nacional, los mismos que, de acuerdo con las afirmaciones de los informantes clave, son incongruentes al nivel de dominio del idioma de los estudiantes.

En este mismo sentido, la problemática descrita en el párrafo anterior se acrecienta con el número de estudiantes asistentes en cada aula de clase, por cuanto los docentes deben trabajar con más de 35 estudiantes, diferentes en estilos de aprendizaje y necesidades específicas, en aulas de clases donde la deficiente inversión se evidencia en la ausencia de recursos tecnológicos e interactivos. Esto limita la participación individual del estudiantado y como consecuencia la evaluación, la retroalimentación y el seguimiento que precisa cada alumno.

Finalmente, otro factor limitante en la administración de estrategias durante el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera es la resistencia por aprender el idioma, como lo mencionaron los informantes clave, los estudiantes muestran desmotivación, desinterés y falta de compromiso para llevar su aprendizaje fuera de las aulas, lo cual se refleja en las actividades que los docentes planifican a través de sitios web disponibles pero que los alumnos no completan ni realizan.

Así, la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez” de Santo Domingo, Ecuador se enfrenta a condiciones tangibles e intangibles dentro y fuera del contexto de la institución de las que se identificaron dos potenciales subcategorías emergentes que podrían perfilar las limitantes de dicha gerencia: limitantes extrínsecas relacionadas a aspectos curriculares y ambientales y las limitantes intrínsecas en relación a la interactividad y motivación.®

Milvia Lissette Peñaloza de Arias. Licenciada en Educación mención Informática y Matemática de la Universidad Católica del Táchira (UCAT). Especialista en Didáctica de la Matemática de la Universidad Valle de Momboy (UVM). Doctora en Educación Superior de la Universidad de Palermo- Buenos Aires Argentina. (UP). Ha desempeñado diversos cargos en el ámbito universitario como Coordinadora de la Oficina de Registro Estudiantil. Coordinadora de Servicio Comunitario del Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira de la Universidad de Los Andes. Coordinadora de la Asistencia Ejecutiva del Vicerrectorado del Núcleo Universitario “Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira de la Universidad de Los Andes. Jefe del área de Evaluación. Jefe del Departamento de Pedagogía. Es Investigadora activa del CDCHTA-ULA. Docente titular a dedicación exclusiva de la ULA adscrita al Departamento de Pedagogía. Miembro de la Comisión del Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica empresarial y educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. Profesora invitada del Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica empresarial y educativa de la Universidad Nacional Experimental del Táchira en las unidades curriculares Planificación Estratégica en la Gerencia Evaluativa y Validación de escalas en instrumentos de investigación Científica. Secretaria del Grupo de Investigación en Evaluación y Mercadeo (EVMERGI) reconocido por el CDCHTA de la

ULA. Ha recibido los premios: Premio Estimulo al Investigador de la ONCTI. Premio Estimulo al Investigador PEI de la ULA. Condecoración “Doctor Rafael Chuecos Poggioli de la ULA. Premio de Estímulo a la Excelencia Académica Mariano Picón Salas. Autora y Coautora de artículos en Gestión, Evaluación Educativa, Gestión Organizacional en empresas. Coautora del libro Muestreo. enfoque para investigar. Tutora y jurado en trabajos de investigación a nivel de Pregrado y Postgrado. Organizadora de eventos de investigación en la Universidad de Los Andes. Coordinadora de actos de grado en la Universidad de Los Andes – Táchira. Ponente en diversos eventos académicos.

Génesis Gabriela Barberán Álvarez. Docente de Inglés con nivel internacional C1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, acreditada por TESOL Internacional. Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Inglés – Universidad Central del Ecuador. Magister en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Experta Universitaria en Metodología CLIL- Universidad Nacional Internacional de la Rioja. Doctoranda en Gerencia Evaluativa Tecnológica, Empresarial y Educativa- Universidad Nacional Experimental del Táchira. Docente. Ponente en diversos eventos académicos con carácter científico.

Referencias bibliográficas

- Canal Sergio Alejandro Arias Lara. (14 de mayo de 2022). *Rol de la teoría en la investigación Científica* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TO4zavhozfo&t=3060s>
- Education First (2023). *Índice EF de Dominio de Inglés*. <https://www.ef.com/ec/epi/>
- Gass, S. M., y Mackey, A. (Eds.). (2013). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=egzZ4PZbLwIC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Gass,+S.+\(2013\).+Second+language+acquisition:+An+introductory+course.+Routledge.&ots=d8tmPxyR7q&sig=bldphwHajL6iXqw03UEIKZAiJlk#v=onepage&q=Gass%2C%20S.%20\(2013\).%20Second%20language%20acquisition%3A%20An%20introductory%20course.%20Routledge.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=egzZ4PZbLwIC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Gass,+S.+(2013).+Second+language+acquisition:+An+introductory+course.+Routledge.&ots=d8tmPxyR7q&sig=bldphwHajL6iXqw03UEIKZAiJlk#v=onepage&q=Gass%2C%20S.%20(2013).%20Second%20language%20acquisition%3A%20An%20introductory%20course.%20Routledge.&f=false)
- Giraldo, D. H., y Gutiérrez, M. G. T. (2022). La gerencia educativa y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa rural La Violeta. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 5-16. ISSN-e 2588-0705 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8292926>
- Godoy Zúñiga, M. E., y Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje-casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231. ISSN 1794-8932 http://www.scielo.org/co/scielo.php?pid=S1794-89322016000200006&scrypt=sci_arttext
- Gómez, C., Parra, D., y Rodríguez, E. *Estrategias creativas para aumentar el rendimiento escolar en Educación Media General* [Tesis Doctoral, Universidad Central de Venezuela]. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/6282>
- Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). sage. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2oA9aWlNeooC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lincoln+y+Guba+\(1985\)&ots=0vmtT9OcCo&sig=0t9LdwnPbp1ApZtwDwo93dO82Co#v=onepage&q=Lincoln%20y%20Guba%20\(1985\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2oA9aWlNeooC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lincoln+y+Guba+(1985)&ots=0vmtT9OcCo&sig=0t9LdwnPbp1ApZtwDwo93dO82Co#v=onepage&q=Lincoln%20y%20Guba%20(1985)&f=false)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016) Ministro de Educación explica el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en el sistema educativo del país. <https://educacion.gob.ec/ministro-de-educacion-explica-el-fortalecimiento-del-aprendizaje-del-ingles-en-el-sistema-educativo-del-pais/>

- Moya Coello, G. M., y Bajaña Cisneros, G. L. (2011). *Factores Extrínsecos e Intrínsecos que Generan Resistencias a Platicar Fluidamente en el Idioma Inglés a los Estudiantes del 8vo, 9no y 10mo año del Ciclo Básico del Colegio Fiscal "24 de Mayo" de la Ciudad de Quevedo* [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Babahoyo] <http://190.15.129.146/handle/49000/2009>
- Orosz, A., Monzón, M., y Velasco, P. (2021). Ecuadorian teachers' perceptions of teaching English: Challenges in the public education sector. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 229-249. <http://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/143> DOI <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.14>
- Patiño, A. E. C., & Reyes, M. A. B. (2020). La enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas del Ecuador en la era digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(3), 51-68. ISSN-e 2550-682X <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398419>
- Peñaloza, M. (2020) Factores incidentes en la planificación estratégica en las universidades Públicas venezolanas [Tesis Doctoral, Universidad de Palermo].
- Real Academia Española. (s./f.). Ejecutar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de octubre de 2023, de <https://dle.rae.es/ejecutar>
- Sevy-Biloon, J., Recino, U., & Munoz, C. (2020). Factors affecting English language teaching in public schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 276-294. e-ISSN: 1694-2116 <http://www.ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/417> DOI <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.15>
- Vidal, L. A., y Olivares, J. H. (2018). *Factores psicosociales y su influencia en la desmotivación escolar. Los problemas de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales en la enseñanza media*, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. http://www.lweditorial.cl/libro_PROBLEMAS_HISTORIA.pdf#page=19

Lectura, escritura y reflexión en el aula: una práctica constante



Reading, writing, and reflection in the classroom: a constant practice

Juan Joel Linares Simancas

juanlinaressimancas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7739-0903>

Teléfono: + 51 916339585

Universidad Nacional Federico Villarreal

Facultad de Humanidades

Departamento Académico de Lingüística y Literatura

Lima, Perú



Recepción/Received: 24/10/2024

Arbitraje/Sent to peers: 25/10/2024

Aprobación/Approved: 30/11/2024

Publicado/Published: 01/09/2025

Resumen

No cabe la menor duda que promover la lectura y la escritura ha sido una tarea compleja a lo largo del tiempo. Ambas dimensiones están presentes en el salón de clases; sin embargo, las actividades relacionadas con ellas pueden no ser siempre las más pertinentes. Esto puede deberse, por un lado, a la disposición de los maestros al aplicar estrategias que no siempre son las más idóneas, y por el otro, a la forma en que los estudiantes asumen este proceso. En este artículo, se intenta reflexionar sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como su incidencia en el proceso de formación. También se analiza el impacto que tuvo la pandemia durante y después de su curso, la cual ciertamente generó enormes desafíos para la sociedad en general. En conclusión, se describe la relevancia de la lectura en los ámbitos escolares y no convencionales, además del papel que deben desempeñar los centros educativos en la consolidación de escenarios lectores.

Palabras clave. Lectura, Experiencia en Lectura, Promoción, Comprensión, Escritura, Maestros, Pandemia.

Abstract

There is no doubt that promoting reading and writing has been a complex task over time. Both dimensions are present in the classroom; However, the activities related to them may not always be the most relevant. This may be due, on the one hand, to the willingness of teachers to apply strategies that are not always the most suitable, and on the other, to the way in which students undertake this process. This article attempts to reflect on the nature of teaching and learning reading and writing, as well as its impact on the training process. The impact that the pandemic had during and after its course is also analyzed, which certainly generated enormous challenges for society in general. In conclusion, the relevance of reading in school and non-conventional settings is described, in addition to the role that educational centers must play in consolidating reading scenarios.

Keywords. Reading, Reading Experience, Promotion, Comprehension, Writing, Teachers, Pandemic.

Lo que se transmite no es sólo el lenguaje, sino nuestra relación con el lenguaje. Por ejemplo, nuestro amor al lenguaje, nuestra desconfianza hacia el lenguaje, nuestra atención al lenguaje, nuestro respeto por el lenguaje, nuestra delicadeza con el lenguaje, nuestro descuido con el lenguaje, nuestra manera de escuchar el lenguaje.

Jorge Larrosa.

Introducción

Al inicio de cada taller de promoción de lectura y escritura, suelo preguntar a los participantes cuál ha sido su experiencia más cercana con la lectura, asimismo, qué autores han sido significativos para ellos y si los recomendarían a otras personas. Además de estas preguntas, y con cierta intencionalidad, les pregunto qué recuerdan de su enseñanza y aprendizaje de las primeras letras. Muchos de los asistentes, con expresión de desconcierto, responden a medias, alegando no conocer autores significativos o no recordar textos que hayan leído; y mucho menos recordar la enseñanza de las primeras letras. Otros, asumen que la pregunta no va dirigida a ellos y acaban mirando a su alrededor, pensando que hubiera sido mejor haberse quedado en casa haciendo otros quehaceres en lugar de estar perdiendo el tiempo allí.

Una de las razones por las cuales planteo estas preguntas es para determinar si los maestros, quienes están en la primera línea de la enseñanza de las primeras letras, tienen el hábito de la lectura y si acaso han incursionado en la escritura. Me interesa saber si tienen alguna cercanía o familiaridad tanto con la escritura como con la lectura, y si están al tanto de los avances en pedagogía, enseñanza y, por supuesto, de las nuevas tecnologías, tan importantes en el ámbito educativo contemporáneo.

Buena parte de los asistentes a estos talleres son maestros, otro grupo está compuesto por bibliotecarios, especialistas en el área de Lenguaje y aquellos que buscan consejos, recomendaciones y sugerencias. Por lo general, este último grupo tiene al menos una idea sobre los temas tratados en los talleres de lectura, lo que hace que su presencia sea valiosa ya que, de alguna manera, han realizado actividades de promoción y creación de espacios que fomentan la creatividad dentro del contexto escolar.

A grandes rasgos, este último grupo presenta ciertas ventajas, ya que suelen llevar a cabo y activar procesos altamente beneficiosos e interesantes tanto para sus estudiantes como para sus propias vidas y, por supuesto, para su ejercicio docente. Entre las consultas más destacadas están: cómo lograr que un estudiante lea o escriba y cómo hacer que un estudiante desarrolle capacidades críticas cuando ya tiene el hábito de la lectura (en el caso de que ya lo posean).

Por lo general, mis respuestas a estas preocupantes interrogantes son reflexiones que buscan generar una solución o, al menos, alguna tentativa que nos conduzca por el camino correcto o que nos permita entender la situación y cómo podríamos darle una atención pertinente y adecuada.

El problema es que cuando el maestro pregunta, no está buscando únicamente cómo abordar el problema; más bien, desea saber si existe un remedio o fórmula que le permita avanzar en sus clases. Esta situación pone de manifiesto un problema recurrente en el salón de clases, relacionado con la forma en que se enseñan los contenidos, así como con las técnicas y estrategias presentes en la enseñanza de las primeras letras, la lectura y la escritura.

En ocasiones, el maestro cree, y de hecho está convencido, de que el niño es capaz de resolver de forma autónoma algún tipo de actividad o hallar la solución a alguna situación comunicativa. Sin embargo, cuando el niño no conoce o no tiene las herramientas suficientes y consolidadas, difícilmente podrá responder a la tarea asignada, a pesar de la naturaleza innata de los niños en relación con el lenguaje (Gil, 2018). De forma

permanente, la experiencia con la lectura en el contexto académico ha sido tradicionalmente traumática, ya que, como señala Palacios (2004), la escuela es la encargada de “matar la letra”, entontecerla y enmudecerla: nos desazonan la lengua y con ello la vida, afirma la autora.

¿Qué actividades se les piden a los estudiantes en áreas de Lenguaje y Comunicación?

Desde las primeras edades, a los estudiantes se les indica que deben identificar la idea principal de un determinado texto y realizar un resumen de lo leído. Sin embargo, ¿cómo podrían hacerlo sin herramientas claras? Si no se les proporcionan las instrucciones adecuadas, los estudiantes no podrán completar la tarea asignada; no se puede emprender una tarea sin antes tener claro de qué se trata. Del mismo modo, si pedimos a los estudiantes que hagan un ensayo sobre un tema o que escriban algún trabajo o monografía; a menudo estos encargos arrojan resultados insatisfactorios. Generalmente, cuando se les asignan estas tareas, se hace con otros fines y no con aquellos que pudieran ser beneficiosos para los estudiantes. Muchos de los problemas actuales que enfrentan los estudiantes se deben a una constante falta de procesos que contribuyan a la comprensión de lo leído. Por muchas estrategias que existan, si no hay un trabajo previo con los estudiantes, la labor del maestro se convierte en un inmenso reto (Mendoza *et al.*, 2023).

Uno de los problemas en la enseñanza reside en las diversas propuestas presentes, además de las ediciones de libros, las leyes aprobadas y los planteamientos en torno a ellas. Al enseñar comprensión lectora, nos encontramos con textos y sus respectivas preguntas. Si el niño comprende lo leído, puede responder de manera acertada; a diferencia de aquel que no comprende, no podrá contestar. En este sentido, no se enseña a comprender algo, solo se evalúa la comprensión, y ahí radica el problema.

De modo habitual la comprensión de la lectura y la escritura han estado supeditada a términos de evaluación. Solo se sabe si alguien ha comprendido algo cuando responde a un cuestionario; solo así se sabe si el estudiante ha comprendido, pero la comprensión es mucho más compleja y de mayor alcance. Por lo general, la mayoría de textos escolares destinados a la enseñanza de la lectura y del español presentan los siguientes problemas:

1. Hay una sobrecarga de preguntas literales que inducen a los estudiantes a realizar una lectura superficial.
2. Hay un elevado número de preguntas en el apartado de comprensión lectora que no guardan relación con esta habilidad.
3. Hay actividades que se enfocan en el reconocimiento de palabras escritas con B o V, lo cual pertenece al campo de la ortografía, pero no a la comprensión lectora.

En la actualidad, muchos ejercicios no abordan adecuadamente la comprensión lectora. Un ejemplo se encuentra en los manuales y textos escolares, que tienen objetivos específicos como la enseñanza del español; sin embargo, al examinarlos, encontramos actividades que no contribuyen a la enseñanza de la lectura, y menos aún de la escritura.

Una de las sugerencias que suelo recomendar, es la lectura en el aula como parte de la actividad docente. No obstante, esta lectura debe estar acompañada de actividades que promuevan el gusto por leer, es decir, una lectura que permita un proceso dialógico no solo con el texto sino con los demás, y, por supuesto, con el contexto y la circunstancia del lector.

Sin embargo, existen muchas actividades que un maestro puede llevar a cabo, pero sin la lectura, difícilmente se pueden lograr los objetivos planteados en su programa. El maestro debe ser consciente de que no solo basta con desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas - aunque esenciales para su desempeño futuro, sino también fomentar la comprensión y la lectura en el aula, ya que son fundamentales para el desarrollo cognitivo.

Un individuo que lee no solo resolverá correctamente aspectos del lenguaje, sino que también abordará otros campos del conocimiento. Sin embargo, estas habilidades deben ser desarrolladas a temprana edad, ya que es entonces cuando el niño se encuentra en su etapa de exploración y descubrimiento. A pesar de que el ser

humano, por naturaleza, tiene el lenguaje, “la construcción del hábito lector requiere de un largo aprendizaje y, sobre todo, exige un esfuerzo continuado” (Lluch y Sánchez-García, 2017: 2).

Pero, ¿cuáles son las orientaciones que suelen darse en el contexto escolar? Si revisamos las actividades que se llevan a cabo dentro de un salón de clases, encontramos una infinidad de ellas. Por ejemplo:

La comprensión lectora

La comprensión lectora es crucial en el desarrollo de los estudiantes. Según los expertos, no se trata solo de la decodificación de signos, palabras, oraciones o textos, sino de que los estudiantes tengan la capacidad de analizar y reflexionar sobre lo leído. En primer lugar, implica entender el significado de un texto y, en segundo lugar comprenderlo en profundidad. Muchas de las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en el aula pueden estar orientadas o no a la lectura; sin embargo, estas actividades suelen no ser las más adecuadas debido a que los maestros a veces carecen de las competencias necesarias para ejecutarlas correctamente. La intención y la disponibilidad, aunque importantes, no son suficientes, ya que la comprensión necesita tanto de ejercicios específicos como de motivación las cuales deben surgir del seno escolar.

La comprensión lectora implica una serie de pasos, cada uno de los cuales es importante. El primero se orienta a la identificación de los elementos esenciales que el lector debe reconocer de forma literal. El segundo permite al estudiante interpretar lo que ha leído. Y, por último, a partir de la lectura, el estudiante puede emitir opiniones y juicios sobre lo leído.

Estos pasos suelen estar acompañados de actividades beneficiosas, pero si no se han enseñado previamente, es posible que no se alcancen los objetivos propuestos por el maestro. La finalidad de la comprensión consiste en la comprensión misma de lo leído, sin otro camino o vía que la comprensión en sí misma (Llamazares *et al.*, 2013).

Otra de las valoraciones presentes, especialmente en pruebas estandarizadas con finalidades evaluativas, son las ortográficas. Estas pruebas pueden estar “bien como competencia individual o bien como parte de la competencia lectora” (Luesia *et al.*, 2023: 602). Sin embargo, no demuestran completamente cuánto ha aprendido un estudiante en esta área, aunque existen correlaciones entre la ortografía y la comprensión lectora (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017).

En ese sentido, se cree que la ortografía tiene una relación directa con la comprensión, ya que el dominio de las normas gramaticales en su conjunto presupone altos niveles de comprensión, aunque en términos instrumentales y no de aprendizaje y aprehensión del lenguaje como tal. Dominar gramaticalmente la lengua implica un aprendizaje fundamental para el estudiante, equivalente a la comprensión, pero esto no siempre es así, ya que el dominio del código no supone una comprensión eficaz, especialmente en el contexto de la habilidad lectora.

En ese sentido, la experiencia nos dice que muchos niños finalizan su ciclo académico sin saber leer, “logrando apenas un mínimo de destrezas lectoras, que escasamente corrigen en el bachillerato; finalmente llegan a la universidad con serios problemas de comprensión, que perjudican considerablemente el proceso de formación profesional” (Carrillo y Carrillo, 2016 : 54).

La mayoría de experiencias que suelen socializarse durante las sesiones de lectura y escritura están relacionadas con todas aquellas estrategias implementadas en el aula. Sin embargo, estas suelen estar mediadas por esquemas reduccionistas y dogmáticos, desprendidos de teorías literarias y comunicativas, y por “diseños didácticos orientados a la mediación estandarizada y, por ende, no representativa de las riquezas socioculturales de los lectores” (Sánchez, 2023 :107), colocando al estudiante en un rol pasivo, donde solo “identifica información explícita, sin estrategias para detectar significados profundos que relacione con su experiencia” (Monge, 2020: 2), generando ciertos inconvenientes no solo para los propios maestros, sino también para los estudiantes.

Las últimas pruebas indican una tendencia hacia lecturas con finalidades prácticas (Ministerio de Educación y Formación Profesional citado por Contreras-Barceló, 2023), dejando de lado aspectos beneficiosos. No obstante, aún se privilegian prácticas no adecuadas para los objetivos deseados, como las copias y el dictado tradicional, que siguen presentes en el aula (Melo, 2023).

Una consecuencia de estas prácticas es que, al finalizar la escolaridad, la lectura no será recordada como una actividad placentera, ya que desde el inicio esta se impune como parte del programa educativo. Así, la lectura se percibe más como una responsabilidad que podría generar enfado (Montes-Salas *et al.*, 2014), en lugar de ser una fuente de placer.

Una causa de esta situación es que la enseñanza de la lectura y escritura a menudo se realiza mediante experiencias alejadas de los estudiantes y maestros, usando textos que no forman parte de sus procesos culturales. El desarrollo de la lectura y escritura implica un rompimiento de la tradición, permitiendo que el aprendizaje se dé en la medida en que se adquiere la capacidad de leer y decir en autonomía absoluta. Según Larrosa (2003), el aprendizaje de la lectura debe enfocarse no solo en lo que dice el texto, sino en lo que el texto dice al lector.

Sin embargo, tanto la lectura como la escritura forman parte de esquemas tradicionales establecidos por la escuela. Estos enfoques implican que la enseñanza es igual a la suma de trazos, formas y normas, resultando en repetición y memorización (Melo, 2023). Este enfoque, conocido como motriz, convierte la lectura en un acontecimiento sin trascendencia alguna para el estudiante, haciendo necesario establecer una interrelación entre lector, texto y contexto.

El primero, orientado fundamentalmente a todos aquellos conocimientos que posee el lector, es decir, todo lo que es, además acerca del mundo que lo rodea, de igual modo, todo lo que sabe de él. El segundo, ofrece la posibilidad de saber cuáles son las intenciones comunicativas del propio texto; así como del autor, su contenido y la manera en que se ha organizado el mensaje, y por último, el contexto, el cual “comprende las condiciones de lectura, tanto las que se fija el propio lector (...) como las derivadas del entorno social” (Colomer, 1997: 5).

Muchos maestros, y por supuesto, los que asisten a estos talleres afirman que ellos enseñan a leer a sus estudiantes, pero es crucial definir qué significa realmente enseñar a leer. En ocasiones, la enseñanza de la lectura ha sido a través de los años un ejercicio que ha dejado una suerte de sinsabor, no solo para los estudiantes, sino también para los propios maestros, quienes de forma tradicional enseñan a leer como si se tratara de una mera y mecánica actividad de aprendizaje, es decir, se enseña leer como se enseña a contar o hacer actividades escolarizadas tradicionales (Carrillo, 2011). En ese sentido “leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales” (Cajiao, 2013:60).

Para la escuela, un lector es aquel que puede adquirir destrezas y decodificar códigos presentes en el texto. Sin embargo, aunque no lo queramos asumir como tal, las destrezas se van perdiendo con el tiempo debido a la poca práctica y a un entorno limitado, lo que puede generar analfabetismo funcional (Arrieta de Meza y Meza, 2005).

De esta manera, la enseñanza de la lectura debe ser efectiva, contribuyendo al desarrollo cognitivo y perfeccionando el lenguaje, la capacidad lectora, la ortografía, el vocabulario y el pensamiento lógico y verbal (Giler-Medina, 2023). También porque “constituye en una extraordinaria herramienta de trabajo intelectual, ya que pone en acción las funciones mentales del estudiante activando su inteligencia repercutiendo directamente en el rendimiento escolar” (Córdova *et al.*, 2009: 160).

Un aspecto importante a destacar es que la globalización ha puesto a la lectura y escritura en una nueva dinámica competitiva, generando que las sociedades modernas demanden de sus ciudadanos otros niveles de acción donde la lectura y la escritura entran en juego. Por ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado si acaso los estudiantes están preparados para las demandas y retos de la sociedad del futuro; así como también si “;son capaces de analizar, razonar y comunicar con efi-

“¿cómo se relaciona con sus ideas?” (Flores, 2016: 1). Aquellos estudiantes que ejercen los procesos antes mencionados obtienen importantes beneficios, especialmente en el ámbito laboral.

Un estudio de la Sociedad Española de Neurología destaca la importancia de la lectura para el cerebro, afirmando que mientras se lee, se obliga al cerebro a ordenar ideas, pensar correctamente, ejercitar la memoria e imaginar (Flores, 2016). Asimismo, porque activa mecanismos cognitivos neuronales, permitiendo que el cerebro se involucre en procesos como el interés, la comprensión y la memoria (Monzón *et al.*, 2023). Asimismo la lectura es un instrumento para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas en campos humanos, científicos y tecnológicos (Barboza, 2002) entre otros.

En este punto, es fundamental resaltar que dentro del aula, los maestros inician el proceso de lectura, pero esta se convierte en una actividad instrumental donde se privilegia la repetición y la memoria. Al llegar al nivel superior, se exige a los estudiantes activar procesos competitivos, pero los resultados son escasos debido a la falta de mecanismos que desarrollen una comprensión lectora básica y la producción de ideas y conceptos, tan importantes en la actualidad.

Por otra parte, superar los niveles básicos de comprensión puede acompañarse del desarrollo del pensamiento crítico, que genera habilidades cognitivas superiores, generando un “aumento satisfactorio en su experiencia educativa, es decir, los estudiantes estarán mejor preparados para la clase, enriqueciendo sus discusiones, por lo tanto el desempeño del estudiante será mucho mejor” (Bean, citado por Flores, 2016: 130).

El pensamiento crítico permite al lector no solo decodificar información, sino también tomar posiciones y construir una nueva realidad e interpretación (Begoña y Sanmartí, 2009). Además, porque puede llegar a interiorizar y construir su propio significado (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004). No se trata solo de comprender, sino de situar la lectura en un contexto sociocultural, empleándola con objetivos claves en la formación personal y social (Begoña y Sanmartí, 2009).

En este mismo orden de ideas, el pensamiento crítico, cuando es asumido con certeza, puede construir esquemas que pueden ir desde pensamientos simples hasta aquellos considerados complejos, los cuales son de gran estímulo, aparte de generar importantes procesos de cambio en los estudiantes. Dentro del campo de la pedagogía, por ejemplo, todo individuo que posea un pensamiento crítico puede ser capaz de resolver problemas, “tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (Bezanilla *et al.*, 2018; Mackay, Franco y Villacis, 2018: 337).

A lo largo de mi trayectoria como promotor, docente e investigador en el área, he acumulado diversas experiencias que me han llevado a presenciar y comprender una crisis no solo en la cantidad de lecturas disponibles, sino también en la calidad de los lectores. Muchos padres y maestros comparten inquietudes sobre las políticas de lectura, las cuales a menudo imponen la obligatoriedad de ciertos textos, descuidando lo que Roland Barthes denominó como “el placer del texto”, tanto en la lectura como en la escritura. Además, tanto la escuela como el propio estado suelen pasar por alto la diversidad (Ferreiro, 2014) que podría enriquecer estas prácticas..

No se trata, en ese sentido, “que la sociedad disponga de abundante información si no se cuenta con capacidades de lectoescritura suficientemente desarrolladas” (Jarvio, 2021: 6) que puedan destacar esta problemática de manera efectiva. Lamentablemente, en ocasiones, el Estado comete el error de confiar en individuos inexpertos para seleccionar los libros que, según ellos, fomentarán el gusto por la lectura, tratándolos casi como recetas. Tanto la lectura como su promoción deben estar arraigadas en la realidad de los estudiantes. A lo largo de mi experiencia, he conocido diversas propuestas, diseños y estrategias interesantes, pero lamentablemente muchas de estas quedan en el papel, sin impacto ni relevancia para un público tan crítico como los niños y adolescentes.

En ese sentido, se hace necesario reconocer que los niños ya tienen una base elemental en lectura y escritura antes de ingresar a la escuela, pues constantemente están expuestos a signos en su entorno. Sin embargo, al adentrarse en el ámbito escolar, se enfrentan a un esquematismo que a menudo perturba su sensibilidad lec-

tora, en donde se ven obligados a seguir una lectura impuesta por el programa educativo, que en ocasiones está desfasado y carece de sentido para ellos (Bettelheim y Zelan, 2015).

A lo largo de los años, la pedagogía ha intentado controlar todos los procesos educativos, incluida la lectura, convirtiéndola en un mero experimento, como sugieren Bettelheim y Zelan (2015). Por lo que se hace crucial que la experiencia de lectura sea, ante todo, una relación con los signos, para que el niño reconozca el entramado implícito en el texto desde sus primeras etapas de aprendizaje. Tanto el lector como el texto son sistemas de representación que han sido significados previamente por otros. Cuando un niño aprende las primeras letras, está construyendo un sistema que se integrará en otro hasta formar el lenguaje. De este modo, el texto y el lector son componentes esenciales de la comunicación, dialogando a través de signos. Por ello, es crucial reconocer las experiencias de lectura que el individuo trae consigo.

A pesar del tiempo transcurrido, los métodos de enseñanza apenas han variado, al igual que las estrategias de lectura. En lugar de escandalizarnos por este panorama, los maestros se resisten al cambio, prefiriendo mantener sus métodos y estrategias porque son más fáciles de implementar, al haber sido sus propias formas de aprender y familiarizarse con las letras.

La enseñanza de la lectura y su promoción continúan siendo abordadas como simples materias más, aprendidas como la suma o cualquier otra operación, es decir, como adquirir destrezas que requieren el desarrollo de competencias memorísticas, utilizando a menudo materiales que permiten al maestro evaluar si los estudiantes han alcanzado dichas habilidades. No obstante, la lectura va más allá de la mera decodificación de signos lingüísticos, ya que implica la interacción con otros en diversos escenarios y contextos reales o virtuales (Caballeros *et al.*, 2014). Además, implica desarrollar en “el aula situaciones reales de comunicación donde los niños puedan enfrentarse con distintos propósitos, con textos cada vez más complejos y progresar como lectores” (Maco y Contreras, 2013: 68).

Actualmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se centra en una mera decodificación, donde las palabras se leen de forma individual y se presta especial atención a la pronunciación correcta. Sin embargo, este enfoque tradicional ha sido identificado como un factor de fracaso escolar (De Briceño *et al.*, 2011). La lectura, junto con la escritura, se reduce a la repetición mecánica de frases, pasando por alto su potencial para contribuir al desarrollo integral de las capacidades individuales. En este sentido, la lectura va más allá de una mera decodificación de palabras o signos lingüísticos, siendo una herramienta fundamental para el desarrollo completo de los individuos (Sanz, 2005).

Considero que los estudiantes aún necesitan practicar la escritura de forma continua hasta que las palabras fluyan con naturalidad. Sin embargo, esta realidad está acompañada con frecuencia por creencias arraigadas entre los maestros, quienes insisten en que la enseñanza debe basarse en métodos tradicionales “que enfatizan el aprendizaje de la ortografía, la gramática y la caligrafía” (Ministerio de Educación, 2022: 5), relegando otras metodologías potencialmente más efectivas y afectivas.

Otro enfoque adoptado por algunos maestros es privilegiar el producto sobre el proceso en la escritura, lo que implica la producción de un texto sin correcciones o revisiones posteriores por parte del maestro. No obstante, este enfoque limita el desarrollo de habilidades de escritura y la capacidad de aprender de los propios errores.

Este ejercicio en el ámbito del lenguaje, la escritura y la lectura continúa su curso en la mayoría de las instituciones educativas, una situación que no solo causa preocupación y llama la atención, sino que a veces deja a los maestros sin saber qué hacer. En consecuencia, muchos optan por la ruta más fácil: seguir con la lenta y amarga labor de enseñar, tal como se les enseñó a ellos. Esto, lamentablemente, se traduce en una desventaja para los estudiantes, quienes transitan su etapa escolar sin experimentar la novedad y la emoción que ofrecen los buenos libros, junto con la riqueza de experiencias que estos conllevan. En este contexto, resulta imperativo que los maestros, para poder transmitir el placer por la lectura, hayan experimentado este placer antes, reconociéndolo como una actividad de gran trascendencia, algo que muchos de ellos no han tenido la oportunidad de tener.

Ante esta situación, es crucial que los maestros experimenten la lectura como un acto de libertad. Como sugiere Petit, citada por Carrillo (2011), desde las etapas iniciales, los estudiantes deben tener la oportunidad de explorar sus propios conocimientos a través de la lectura, lo que algunos expertos han denominado “los saberes previos”. Este enfoque promueve una experiencia enriquecedora que se desarrolla a través del diálogo y del propio lenguaje.

Además, esta experiencia se nutre del diálogo y del propio lenguaje. Para ello la escritora venezolana Lydda Franco Farías (2007) destaca con precisión que cada lector debe ser consciente de las sensaciones nuevas que descubre con la lectura y que tiene la responsabilidad de transmitirlos a los demás. Por otro lado, Ricoeur (1996) sostiene que la lectura es una de las experiencias más vibrantes que puede experimentar un individuo y, al mismo tiempo, “puede llegar a ser, también, un placer, una aventura que lleva al lector a convertirse en un asiduo visitante de esos universos posibles” (Carrillo y Carrillo, 2016: 54).

No obstante, en la actualidad, muchos maestros afirman que no encuentran resonancia en los libros que leen. A pesar de esto, obligan a sus estudiantes a leerlos como parte del programa académico, lo cual agrava la situación al negar el verdadero sentido de la lectura como goce y experiencia del lector con el libro. Esto transforma la lectura en una mera obligación que cumplir para demostrar que el estudiante ha adquirido las anheladas competencias lectoras. Por tanto, para que un maestro pueda transmitir amor por la lectura, primero debe haberla experimentado como una actividad trascendental, conquistada a través de todos los sentidos (Araque, 2021).

Recuerdo que, en mis primeros años como docente, mi lugar no fue un salón de clases, sino la biblioteca escolar, lo que me permitió disfrutar plenamente de los libros. En una ocasión, el profesor titular de la asignatura de Castellano y Literatura me llevó a un estudiante que, según él, molestaba mucho y debía ser castigado, sugiriéndome que lo pusiera a “leer”. Nunca he estado de acuerdo con los castigos, y menos aún con hacer que la lectura forme parte de ellos, ya que esto puede llevar a los estudiantes a asociar la lectura con el castigo. En lugar de ello, le sugerí al estudiante que aseara y ordenara los estantes y libros. En una ocasión, el estudiante “castigado” se quedó mirando un libro de autos que había donado a la biblioteca días antes. El joven continuó leyendo ese mágico libro, incluso después del receso, días después se lo regalé. Había encontrado su lectura predilecta, su propia lectura.

Ahora, ¿cuántos maestros insisten en que los estudiantes lean libros que forman parte del programa de estudio, logrando que estos lleguen a odiar e incluso repudiar la lectura? Sin embargo, este fenómeno no siempre ha sido así, pues las personas no nacen con ese desdén por la palabra escrita, puesto que este sentimiento suele surgir en algún momento de sus vidas, especialmente cuando llegan a la escuela, donde la lectura se convierte en una asignatura más, con ciertos requerimientos, muchos de ellos desfasados y carentes de sentido. La lectura, como ha señalado Solé, citado por Santos (2022), debería responder más a un anhelo que a una obligación o deber. Por lo tanto, una de las formas de acercar al estudiante al texto, la lectura y la escritura es permitiendo que este desarrolle su identidad a través de una praxis relacionada con sus representaciones culturales, las cuales son fundamentales en su formación tanto como ciudadanos como individuos en una sociedad cada vez más plural y diversa (Martínez-Palma *et al.*, 2023).

A lo largo de la vida académica, los estudiantes se enfrentan a la lectura de diversos materiales provenientes del currículo. No obstante, existe una diversidad en los márgenes del sistema educativo que está asociada a sus propios intereses, metas y necesidades como individuos, lo que a la larga configurará su propia identidad en materia de lectura. Esta identidad ha sido conceptualizada como la configuración de una biblioteca interior que se va construyendo con el tiempo (Míguez *et al.*, 2023).

¿Qué se necesita para que un niño odie la lectura?

Primero, se cree que para que alguien llegue a odiar la lectura, basta con que los libros formen parte de una rutina, es decir, de un programa. Otra causa es la presencia de pruebas estandarizadas. En general, este tipo

de evaluaciones no solo presentan la lectura como algo aburrido, sino que fomentan, a largo plazo, una despreciable sensación y un permanente repudio por todo lo escrito. Esto se debe a que los estudiantes leen solo para aprobar el examen y no para disfrutar del contenido. En términos más simples, la lectura se convierte en un ejercicio gramaticalizado, donde es necesario “llenar de cuadros, responder preguntas que nada aportan al lector en su proceso de construcción del sentido” (López, 2013:16).

Segundo, la asignación de tareas lectoras, pruebas y trabajos es otra de las formas recurrentes. Una de las razones por las que los estudiantes odian la lectura es que se les niega la posibilidad de experimentar nuevas ideas a través de la lectura de textos que pueden elegir ellos mismos. Además, existe la creencia de que los libros deben siempre enseñar algo, ignorando las sensaciones que pueden dejar en los lectores y la experiencia personal con el texto, lo cual limita su aprendizaje.

Tercero: otra forma de fomentar el rechazo hacia la lectura es convertirla en una actividad rutinaria. Esto se debe a los innumerables procedimientos implementados en las aulas, que contribuyen a que los estudiantes aborrezcan la lectura. Entre los más destacados se encuentra la lista de palabras desconocidas, además de hacerles llenar formularios de lectura y controles. Algunos maestros **aún someten a sus** estudiantes a buscar aquellas palabras desconocidas y a registrarlas en una cartilla con enunciados poco habituales. Este enfoque genera no solo repudio, sino también una aversión duradera, que puede llevar a que los estudiantes eviten los libros una vez que finalicen su ciclo escolar.

Cuarto: hacer que los estudiantes lean en voz alta delante de sus compañeros es otra práctica contraproducente. La vergüenza que sienten puede hacer que los niños odien la lectura, ya que se convierte en una fuente constante de posibles errores y humillación pública. Incluso si los niveles de lectura varían, los niños deben leer en voz alta. Continuar con esta práctica, especialmente con los lectores lentos, cohibidos o introvertidos, mientras se escucha a los lectores seguros y avanzados, provoca que aquellos que presentan dificultades sean objeto de burlas, pierdan interés o sientan vergüenza. Este tipo de actividades puede hacer que los lectores con dificultades sean desplazados en el futuro. Sin embargo, la lectura en voz alta puede ser una excelente estrategia cuando se utiliza adecuadamente, como demuestra el proyecto de lectura *We Love Reading* (en español, “Amamos Leer”) [Castillo -Campos, 2023].

Las acciones antes mencionadas pueden llevar a que los estudiantes no solo sientan aversión por las actividades relacionadas con la lectura, sino también rechacen cualquier contacto con ella. En este sentido, la escuela y los maestros, en gran medida, pueden contribuir a estas actitudes negativas.

Finalmente, el aprendizaje de la lectura se logra a través de la práctica constante, y no siempre requiere un método específico para alcanzar los objetivos propuestos. Lo único necesario es la presencia de una persona que dirija la actividad en el aula. Sin embargo, esta persona no solo debe poseer las herramientas adecuadas para ejecutar dicha actividad, sino también es necesario que sea sensible y “que evidencie que la lectura es un valor, no solo porque es importante en sí misma, sino porque se lleva a cabo su práctica en contextos reales” (Cova, 2004: 54). De allí que el aprendizaje y hasta la experiencia de las primeras letras debe ser interesante, valiosa y agradable; “el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad (...) Pero cuando no se aprende a leer como es debido las consecuencias suelen ser irremediables” (Berrheim como se citó en Jiménez, 2016: 130) además difíciles de superar en su totalidad.

¿Es posible promover la lectura en tiempos de pandemia y pospandemia?

Durante el periodo de confinamiento implementado para contener la propagación del virus, el mundo experimentó una serie de cambios que impactaron profundamente en todas las esferas de la vida cotidiana. Uno de los más significativos fue el ámbito educativo, el cual se vio transformado de manera abrupta en el año 2020, afectando no solo a estudiantes, sino también a maestros y padres, quienes se vieron enfrentados a un proceso de enseñanza sin precedentes, exacerbado por la falta de preparación en el uso de tecnologías emergentes (UNESCO, 2020). El uso de herramientas tecnológicas, que ya presentaba desafíos antes de la crisis sanitaria, se vio agravado con la llegada de la pandemia (Carranza -Yuncor *et al.*, 2024).

Esta etapa inédita y drástica trajo consigo cambios significativos en casi todos los aspectos de la vida, incluyendo el ámbito educativo (Shafique y Hameed, 2023), con la transición hacia modalidades de enseñanza remota mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Perdomo, 2022), evidenciando un punto de inflexión de gran repercusión debido a las brechas tecnológicas existentes (Alonso y Frederico, 2020). Por ejemplo, en Ecuador, solo el 37% de los hogares presentan acceso a internet, lo que implica que aproximadamente “4 de cada 10 familiares poseen este recurso” (UNESCO, citado por Ayala y Gaibor, 2021: 16), lo que se traduce en una restricción en el acceso a recursos educativos.; mientras que en toda Latinoamérica, aproximadamente el 95 % de la matrícula escolar se vio afectada por el cierre masivo de escuelas y el distanciamiento social (Salgado, 2022).

Un año después de los acontecimientos, la UNESCO publicó un informe detallado sobre los niveles educativos en la mayoría de los países, destacando que los índices más preocupantes se encontraban en lectura y escritura, respectivamente. Aunque este dato pueda parecer novedoso, en la práctica no lo es, ya que tanto la lectura como la escritura han sido áreas problemáticas durante décadas, especialmente en los países menos favorecidos por las políticas públicas.

Es importante señalar que durante gran parte del siglo XX, en la mayoría de los países latinoamericanos, la enseñanza de la lectura se ha centrado en objetivos alfabetizadores, donde simplemente se espera que los estudiantes adquieran lo más básico, ya que leer se considera simplemente un deber educativo, *pero sin mayores afanes* (Santos, 2022). Este panorama, ciertamente ha generado enormes desafíos para los maestros, ya que no solo deben enseñar a leer, sino también abordar otros aspectos fundamentales relacionados con la lectura.

Con la llegada de la pandemia, muchos escenarios educativos tuvieron que adaptarse y evolucionar para garantizar la continuidad de la enseñanza. Sin embargo, esto implicó que los maestros tuvieran que cambiar sus métodos de enseñanza y adaptarse a un modelo que, en muchos casos, era impensable anteriormente. En el entorno tradicional del aula, por ejemplo, los maestros tenían control sobre cuándo y cómo emplear diferentes estrategias de enseñanza, y podían adaptarse fácilmente a los cambios que surgieran de manera presencial. Sin embargo, este nivel de adaptabilidad se vio desafiado cuando la enseñanza se trasladó al entorno virtual o a distancia (Mendoza, 2020).

A pesar de todos los esfuerzos realizados para evitar una desaceleración en el progreso educativo, estudios indican que los estudiantes no lograron alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, ni mucho menos las metas diseñadas, debido a que las estrategias implementadas no permitieron la interacción deseada.

Por ejemplo, en el ámbito de la Comprensión Lectora, se observó una falta de eficacia en la implementación de las estrategias, lo que generó un rezago evidente en el aula de clases (Garagatti *et al.*, 2022). Posterior a la pandemia, muchos maestros informaron que la mayoría de los estudiantes “presentaban dificultades en el proceso lector” (Romero *et al.*, 2023: 2). De esta manera, cerca del 68% de los estudiantes en América Latina enfrentan graves problemas de lectura (Sánchez, Cárdenas y Bosisio, 2023).

A pesar de estos desafíos, muchos maestros, en medio del confinamiento y la transición a la educación virtual y remota, desarrollaron técnicas innovadoras que surgieron de las circunstancias en las que se encontraban. Dado que la mayoría de las actividades educativas dependen de los maestros y sus enfoques pedagógicos, estos se vieron inmersos en un gran reto (Castillo-Torres y Bastardo-Contreras, 2021).

Aunque los estudiantes siempre han enfrentado dificultades en lectura y escritura, estas dificultades se intensificaron exponencialmente después de la pandemia, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por los maestros en entornos virtuales. Sin embargo, algunos maestros encontraron en las herramientas digitales un aliado poderoso para implementar propuestas que anteriormente habían arrojado resultados importantes en la lectura interpretativa y la comprensión lectora. Es importante recordar que la comprensión lectora se ve influenciada por las experiencias previas del lector, las cuales son procesadas durante y después de la lectura (Castillo-Torres y Bastardo-Contreras, 2021).

Gracias a los entornos virtuales y la educación remota, muchas actividades que tradicionalmente se beneficiaban de estos medios experimentaron avances significativos. Sin embargo, es innegable que en sociedades

altamente tecnologizadas, el exceso de información puede sobrecargar a los individuos, llevándolos a perder de vista el valor del lenguaje, a pesar de su importancia tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana.

Durante y después del confinamiento, se observaron avances significativos en la lectura en entornos remotos. No obstante, muchas prácticas tradicionales se mantuvieron en el aula, lo que generó ciertos retrasos que no estaban alineados con los desafíos presentes. No cabe duda que las actividades diseñadas durante el confinamiento tenían objetivos específicos, especialmente en asignaturas que tradicionalmente se enseñaban de manera presencial. Por lo tanto, estas actividades representaron un importante desafío no solo para los estudiantes, sino también para todos los involucrados en este nuevo modelo educativo (Martínez-Méndez, 2021).

Asimismo, de acuerdo con Martínez-Méndez (2021), entre las actividades realizadas durante y después de la pandemia se incluyeron las siguientes:

1. Actividades de lectura y escritura con el objetivo de fortalecer los conocimientos y abordar las debilidades que ya se manifestaban en la modalidad presencial.
2. Desarrollo de competencias lectoras.
3. Fomento de la oralidad.
4. Promoción del desarrollo emocional, tanto en el ámbito de la lectura como en otros aspectos.
5. Utilización de actividades lúdicas para fortalecer las habilidades de lectura..
6. Promoción de lecturas libres, permitiendo a los estudiantes elegir los libros que les interesen.
7. Elaboración de reportes sobre los materiales de lectura.
8. Empleo de la escritura a mano.

Desde los primeros años de escolaridad, especialmente en el ciclo primario, la enseñanza de la lectura y la escritura incluye el aprendizaje del código alfabético y “ el desarrollo de procesos de comprensión de lectura, el desarrollo de la producción textual” (Murillo, 2022: 80), entre otras actividades inherentes al ciclo académico. A pesar del confinamiento y la transición a la modalidad virtual o a distancia, la enseñanza no experimentó cambios significativos, sino que se mantuvieron los mismos enfoques de enseñanza tradicional, lo que resultó en retrasos y subutilización de las ventajas que la tecnología es capaz de ofrecer.

Conclusión

A lo largo del tiempo, la responsabilidad de fomentar la lectura ha recaído principalmente en la escuela y, por supuesto, en los maestros y maestras, quienes han asumido esta labor con plena dedicación, aunque enfrentando algunas debilidades que se han hecho más evidentes durante y después de la pandemia. A pesar de las enormes brechas existentes, estas dificultades se han ido superando gradualmente. No obstante, la promoción de la lectura no es exclusiva del ámbito escolar; también es una responsabilidad que recae en los padres de familia. Ellos deben no solo educar, sino también formar a través de la lectura, buscando generar un interés genuino por la misma que vaya más allá de la obligación impuesta por el contexto escolar.

Aunque existen diversas experiencias en torno a la lectura, es importante reconocer que no todas las estrategias son efectivas en todas las situaciones, ya que la experiencia de la lectura puede variar según las circunstancias individuales de cada persona. Por tanto, es fundamental que la promoción de la lectura y la escritura parta de sujetos que comprendan su importancia en la sociedad, fomentando procesos de comprensión y diálogo entre los lectores y sus mediadores.

En este sentido, compartimos la reflexión de las docentes universitarias Margot Carrillo y Carmen Carrillo, quienes señalan que desde las universidades debe “emprenderse un programa de formación que llegue a involucrar al mayor número de personas en la experiencia de una lectura comprensiva y placentera” (Carrillo y Carrillo, 2016: 54) mas esto requiere de la participación activa de maestros y padres, quienes desempeñan un papel fundamental en estas actividades. Solo así se podrían alcanzar los objetivos propuestos en materia de lectura y escritura, asimismo, consolidar lectores autónomos capaces de comprender, analizar e interpretar

textos con plena libertad, aun en tiempos convulsos como los vividos en el pasado y por los que nos toca vivir. ©

Juan Joel Linares Simancas. Docente de Educación Media y universitaria. Licenciado en educación, mención Castellano y Literatura, egresado de la Universidad de Los Andes - Venezuela; Magister en Literatura Latinoamericana (ULA). Doctorado en Letras (USB). Ejerció la docencia en la Universidad Nacional Experimental “ Simón Rodríguez” Núcleo Valera y en la Universidad Pedagógica Libertador, Núcleo Valera y Boconó. Investigador y docente. Sus líneas de investigación giran en torno a la promoción del libro y la lectura; además de la Literatura Latinoamericana y el Discurso de la Novela Histórica Latinoamericana Contemporánea. Ha sido ponente en diversos eventos en Venezuela y en el exterior. Ha colaborado en revistas de la Universidad de Los Andes, así como en el extranjero. Facilitador de talleres de lectura en espacios convencionales y no convencionales. Reside en la ciudad de Lima-Perú.

Notas

1. Proyecto que consiste en leer en voz alta en lugares públicos donde niños, niñas y familias en general se acercan para escuchar cuentos. El objetivo de este proyecto radica en promover aspectos como la integridad, la diversidad y el respeto de las personas.
2. Cursiva nuestra.

Referencias bibliográficas

- Alonso, María Luisa. y Frederico, Aline. (2020). El rol de las bibliotecas en tiempos de COVID-19: reflexiones y propuestas. *Desde el Sur*, 12(1), 241-262. <https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0015>
- Araque, Juan Carlos. (2021). Del placer de leer y el juego literario. *Revista Educare*, 25(3), 278-302. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1575>
- Arrieta de Meza, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(13), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie36133565>
- Ayala, Asdrubal y Gaibor, Karolina. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369>
- Barboza, Francis. (2002). La enseñanza de la Lectura en los inicios de la alfabetización: Concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 187-220. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf>
- Begoña, Oliveras y Neus Sanmartí. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20 (Suplemento), 233 -245. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. (2015). *Aprender a leer*. Barcelona: Planeta.
- Bezanilla, María José., Poblete, Manuel., Fernández, Donna., Arranz, Sonia y Campo, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Caballeros, Marta., Sazo, Eva y Gálvez, José Andrés. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212 -222. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>

- Cajiao, Francisco. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?. En Leer para comprender, escribir para transformar.* Bogotá: Libros Maestros.
- Carranza-Yuncor, Nelly., Rabanal-León, Helen Villena, Luigi y Mora, María. (2024). Competencia digital. Análisis comparativo pospandemia en maestros de instituciones urbanas y rurales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 31-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/99045>
- Carrillo, Margot. (2011). Saber leer en la escuela. una aproximación a los aspectos históricos y metodológicos del asunto. *Revista Estética*, 18, 33-45. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/36567>
- Carrillo, Margot y Carrillo, Carmen (2016). Lectura en tres etapas. *Lenguaje y Textos*, 43, 53-60. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5825>
- Castillo-Campos, Mar. (2023). Que las niñas y niños amen la lectura...¿ puede cambiar el mundo? *Álabe*, (27), 213-220. DOI: 10.25115/alabe27.878.
- Castillo-Torres, Yedmi y Bastardo -Contreras, Xiomara. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1084 -1105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219295>
- Colomer, Teresa. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15. Recuperado de <https://www.academia.edu>
- Contreras -Barceló, Elisabet. (2023). Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes. *Ocnos*, 22(2), 1-14. <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/383>
- Córdova, Doris., Ochoa, Karlos y Rizk, Mirna. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3223318.pdf>
- Cova, Yaritza. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53 -66. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050205.pdf>
- De Briceño Caldera, Reina., De Urrecheaga Escalante, Dilia Teresa. y De Serrentino Terán, Mirian. (2011). La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica. *Educere*, 15(51), 451 -462. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35621559015.pdf>
- Ferreiro, Emilia. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito.* México: Siglo XXI.
- Flores, David. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128 -135. <https://www.redalyc.org/journal/853/85346806010/html/>
- Franco, Lydda. (2007). Reflexiones sobre la lectura, escritura y los maestros. *Kuruwinda*. 1, 51-53.
- Garagatti, Noemí., Rivera, Edith., Garro, Luzmila y Clemente, Consuelo. (2022). Comprensión lectora en la virtualidad: Experiencia de docentes peruanos en el contexto Covid 19. *Apuntes Universitarios*, 12(4), 62 -78. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe>
- Gil, José María. (2018). Qué es la creatividad lingüística: una explicación neurocognitiva a partir de nombres de comercios de Mar de Plata. *Logos*, 28(1), 116 -134. <http://www.scielo.cl/scielo>
- Giler-Medina, Patricio., Cusme, Yasmina., Quiroz, Jessenia y Ceballos, Eliana. (2023). Competencia lectoescritora en el aprendizaje de la Lengua y Literatura en estudiantes de Básica Superior. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(2), 82 -92. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/688/644>
- Gutierrez, Ariel y Montes de Oca, Roberto. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12. DOI. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Jarvio, Antonia. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-25. Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1058>

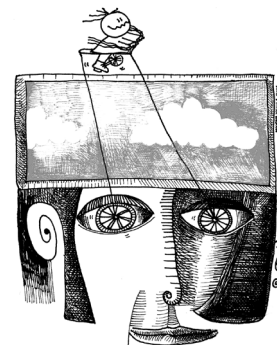
- Jiménez, Bilian. (2016). Trasfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia. En Hurtado, R. (Coord). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 129 -141). Editorial L Vieco S.A.C. Antioquia, Colombia.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares, María Teresa., Ríos, Isabel y Buisán, Carmen. (2013). Aprender a comprender. Actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309 -326.
- Lluch, Gemma y Sánchez -García, Sandra. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. En *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Libros Maestros.
- Luesia, Juan., Plaza, Juan., Benítez, Isabel y Sánchez -Martín, Milagrosa. (2023). Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 601 -636.
- Mackay, Ruben., Franco, Diana y Villacis, Pamela. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336 -342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336
- Maco, Ethel y Contreras, Elwin. (2013). Leer y escribir... más allá de la escuela. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 67 -70. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>
- Martínez -Palma, Elizabeth., Valenzuela -Rettig, Pilar., Rabanal -Gatica, Dámaso y Fernández -Darraz, María. (2023). Representaciones de género y plan lector en Chile: Estudiodel corpus literario para primera infancia. *Ocnos*, 22(2), 1-19. <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/343/696>
- Martínez-Méndez, Karla Irene. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, 41, 71-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>
- Melo, John. (2023). Crónicas escolares: un acercamiento a la escritura en primaria. *Revista Enunciación* (Preliminar), 28(1), 1-31. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php>
- Mendoza, Daver., Heras, Emérita., Díaz, Walter y Merino, Teresita. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40, 167 -194. DOI: <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Mendoza, Lucía. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. especial), 343 -352. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Míguez, Carla., Agrelo -Costas, Eulalia y Mociño -González, Isabel. (2023). What do I recommend reading and why? Reading preferences of Primary and Early Childhood Education teachers in training. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 27 -57. <http://dx.doi.org/10.24310/isl.v18i1.15736>
- Ministerio de Educación. (2022). *Creencias docentes, aprendizaje autorregulado y desempeño en escritura: una aproximación desde la Evaluación Muestral 2018* (Estudios Breves N.º 7). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Monge, Winder. (2020). *Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la IE Domingo Savio del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá -Colombia*. (Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Panamá). Recuperado de <https://repositorio.umecit.edu.pa>
- Montes -Salas, Ana María., Rangel -Bórquez, Yadira y Reyes -Angulo, José Antonio. (2014). Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265 -277. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>

- Monzón, Noemía., Gutiérrez, José Antonio., Vázquez, José., Jaraíz, Francisco Javier., Sevilla, Santiago y Parejo, Ramón. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes de las universidades ecuatorianas. *Información, cultura y sociedad*, 48, 137 -156. <https://doi.org/10.34096/ics.i48.12504>
- Murillo, Marielos. (2022). Pandemia covid -19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizaje en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71 -90. <https://digitalcommons.fu.edu/cgi/viewcontent.cgi>
- Palacios, María Fernanda. (2004). *Sabor y saber de la lengua* (2da edición.). Caracas: Otero Ediciones.
- Pascual -Gómez, Isabel y Carril -Martínez, Isabel. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 7 -17. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088001.pdf>
- Perdomo, Bexi. (2022). Docentes y barreras enfrentadas en la enseñanza remota de emergencia por COVID -19: revisión integrativa. *Foro educacional*, 38, 7 -37. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.2999>
- Ramírez, Elsa. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 30(69), 95 -120. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014>
- Ricoeur, Paul. (1996). *Historia y narración. Vol. III*. México: Siglo veintiuno editores.
- Romero Saldarriaga, Miriam., Quintero Iturralde, Jessica Yajaira., Cabrera Maldonado, Néstor Eduardo., Pontón Bermeo, Marcia Irene., Bravo Aguirre, Byron Antonio y Romero Saldarriaga, Jorge Geovanny. (2023). Los rezagos de la lectura post -pandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022 -2023. *Tesla*, 3(1), 1-18. <https://tesla.puertomadereditorial.com.ar/index>
- Salgado, Mariluz. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de comprensión lectora en la educación remota de emergencia (ERT). *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>
- Sánchez, Miriam., Cárdenas, Raúl y Bosisio, Agnese. (2023). Los efectos de la educación virtual pos pandemia en el aprendizaje de la lectura. *Recimundo*, 7(2), 184 -198. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.184-198](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.184-198)
- Sánchez, Ricardo. (2023). Notas sobre la lectura literaria escolar como experiencia estética: algunos alcances pedagógicos. *Revista Contextos*, 52, 106 -115. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/2482/2603>
- Santos, Carol. (2022). Promoción de lectura virtual con estudiantes de secundaria: una intervención en el contexto de la pandemia de COVID en México. *Álabe*, 25, 1-25. DOI: 10.15645/Alabe2022.25.4
- Sanz, Ángel. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, (núm extraordinario), 95 -120. <http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres>
- Shafique, Sabat y Hameed, Ansa. (2023). Pandemia, problemas y posibilidades. Un estudio cualitativo de las perspectivas de los profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior (IES). *Mextesol Journal*, 47(3), 1-13. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46463
- UNESCO. (2020). Global Education Coalition. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Objetos de aprendizaje y procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas matemáticos

Learning objects and cognitive processes associated with solving mathematical problems

Investigación
arbitrada



Derwis Oswaldo Rivas Olivo¹
deriv@ula.ve
<https://orcid.org/0000-0002-8995-3822>
Teléfono: + 58 412-0719784

Beatriz Sandia Saldivia²
bsandia@ula.ve
<https://orcid.org/0000-0002-5244-9067>
Teléfono: + 58 424-750634

Universidad de Los Andes
Facultad de Ingeniería
¹Departamento de Cálculo
²Departamento de Ciencias Aplicadas y
Humanísticas
Mérida, estado Bolivariano de Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 29/01/2025
Arbitraje/Sent to peers: 29/01/2025
Aprobación/Approved: 20/02/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

En el tema referido al impacto de la tecnología en la educación los objetos de aprendizaje han recibido gran atención. Sin embargo, la mayor parte de esta atención se ha orientado a sus cualidades “ilities”, ocasionando que la participación de tales recursos, como instrumentos para potenciar aprendizajes en entornos mediados por la tecnología, ocupe un segundo lugar. Este reporte presenta una revisión de los aspectos más significativos que inicialmente motivó el uso de objetos de aprendizaje para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje, argumentando que existen aspectos inherentes al contexto pedagógico que aún no han sido considerados y que podrían posicionar a los objetos de aprendizaje como medios de expresión capaces de provocar cambios en la estructura cognitiva

Palabras clave: Procesos cognitivos, objetos de aprendizaje, problemas de álgebra con narración, análisis de protocolos verbales, análisis de comparación constante.

Abstrac

Illustrate how people change their logical reasoning to carry out a mathematical problem solution it's a very interesting issue. It should be noted that, explore this behavior on people achieve multicolored nuances when learning objects are involved. Therefore, the current investigation focused on figure out the cognitive processes in order to solve mathematical and algebraic problems using narration as a mediating element in the content. The research follows a qualitative and interpretive design and used the analysis of verbal protocols and constant comparison analysis as research methodology.

Keywords: Cognitive processes, learning objects, algebra problems with narration, analysis of verbal protocols, analysis of constant comparison.

Introducción

En esta investigación, se empleó un objeto de aprendizaje para ofrecer al estudiante un contenido matemático, bajo un ambiente auto-instructivo mediado por un ordenador, con el propósito de comprender los procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas de álgebra con narración. A razón de ello, el contenido matemático en el objeto de aprendizaje trata sobre ecuaciones lineales y su aplicación en el modelado de situaciones reales. Este objeto se creó en el marco de la metodología OAULA (Sandia, Pérez y Rivas, 2019), su diseño y análisis se sustentó en algunos principios de la teoría de la carga cognitiva, y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Rivas y Sandia, 2024). En el presente reporte, este objeto se identifica con el acrónimo OAEL que significa Objeto de Aprendizaje Ecuaciones Lineales.

Desde el punto de vista metodológico, la comprensión de los procesos cognitivos emergentes, al momento de emplear el OAEL, se llevó a cabo siguiendo el análisis de protocolos verbales propuesto por Ericcson y Simon (1993). Este análisis se basa en diversos tipos y niveles de verbalización, los cuales, constituyen técnicas e instrumentos de recolección de información. En tal sentido, se sigue paso a paso cada una de las indicaciones formuladas por Ericcson y Simon que aseguran un producto con garantías de lograr un análisis de protocolo válido y confiable. En lo que respecta al procesamiento y análisis de la información, se inicia con un conjunto de categorías y esquema de codificación para luego, a través de un proceso identificado en tres pasos: transcripción, segmentación y codificación, llevar a cabo el procesamiento de la información enmarcado en el análisis de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967).

Consecuentemente, los hallazgos que este análisis provee, a raíz de la saturación de información, permitió contrastar con las categorías iniciales, comprobar la reafirmación de las mismas y establecer nuevas categorías. A la luz de los resultados, se evidenció la presencia de acciones cognitivas que dieron lugar a la construcción de diversos esquemas lógicos, a través de las cuales, fue posible comprender la presencia de un conjunto de procesos cognitivos que contribuyen en la configuración de una estructura cognitiva acorde a la resolución de problemas de álgebra con narración.

Marco Teórico

Esta investigación se enmarcó en los siguientes conceptos: a) Objeto de Aprendizaje Ecuaciones Lineales (OAEL). b) Procesos cognitivos inherentes al procesamiento de información proveniente de recursos multimedia. c) Procesos cognitivos y problemas de álgebra con narración. d) Esquemas lógicos y estructura cognitiva. Se presenta a continuación los postulados más relevantes referidos a cada concepto.

Objeto de Aprendizaje Ecuaciones Lineales (OAEL)

En la investigación desarrollada por Rivas y Sandia (2024) los autores sustentan que el OAEL es un medio de expresión capaz de producir un lenguaje multimedia que promueve, consolida o potencia la formulación de esquemas cognitivos inherentes al contenido educativo que a través de ellos se profesa. Con base en la evidencia registrada, explican que la percepción, que inicialmente tienen los participantes, con relación al tema tratado en el OAEL, se va configurando gracias a un proceso de asimilación y adaptación en favor de ir identificando los aspectos más relevantes del contenido para luego orientarlos en la resolución de situaciones problematizadas presentes en el objeto de aprendizaje. En tal sentido, sostienen los autores, los esquemas cognitivos asociados a sus interpretaciones iniciales del tema se van reconfigurando para adecuarlos a formas de razonamiento que les permite obtener la solución del problema. Por lo tanto, el OAEL da lugar a un conjunto de acciones que inciden en la configuración perceptiva de las personas que lo emplean para estudiar contenido matemático, específicamente, resolver problemas de álgebra con narración.

Procesos cognitivos inherentes al procesamiento de información

La teoría de la carga cognitiva y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia refieren la presencia de un conjunto de procesos cognitivos al momento de procesar información proveniente de mensajes multimedia. Cada una, desde su punto de vista, explica la participación que cada uno de estos procesos tiene desde el momento que la persona recibe la información, en la memoria sensorial, hasta el momento que dicha información es organizada e integrada en la memoria a largo plazo.

Tanto desde la teoría de la carga cognitiva, como la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, la atención es el proceso cognitivo responsable de percibir los estímulos de forma separada en cada uno de los canales sensoriales (visual y auditivo). Esta acción ocurre en la memoria sensorial y de acuerdo a la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia la atención consiste en seleccionar, de manera no arbitraria, palabras e imágenes relevantes que dan sentido al mensaje multimedia. Posteriormente, en la carga cognitiva relevante, ocurren tres procesos cognitivos que lideran, en la memoria de trabajo, la construcción de esquemas cognitivos. Estos procesos son organización, conexión e integración.

En un primer momento, la acción consiste en la elaboración de estructuras que obedecen a cadenas de causa y efecto. Estas elaboraciones devienen de las conexiones que la persona establece entre dos tipos de conocimientos, previamente elaborados, en cada canal respectivo: el conocimiento verbal y el conocimiento pictórico. El primer conocimiento, es el resultado de la organización de la base de palabras anteriormente seleccionadas, esta organización no ocurre de manera arbitraria, sino que atiende a una representación coherente de palabras (modelo verbal). El segundo conocimiento, es el resultado de la organización de la base de imágenes anteriormente seleccionadas, esta organización no ocurre de manera arbitraria, sino que atiende a una representación coherente de imágenes (modelo pictórico).

En el segundo momento, ocurre el proceso de integración. La acción consiste en integrar ambos tipos de conocimientos: verbal y pictórico, previamente elaborados, con el conocimiento previo alojado en la memoria a largo plazo. En este caso, los conocimientos previos coordinan el proceso de integración. En la teoría de la carga cognitiva la acción de traer de vuelta a la memoria de trabajo el conocimiento previo para participar en la elaboración de nuevos esquemas se llama recuperación y atribuye a esta tarea la participación de la carga cognitiva intrínseca. Al respecto, la teoría de la carga cognitiva o la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia sostienen que la elaboración de esquemas lógicos o estructuras cognitivas ocurre en la memoria de trabajo, la cual tiene una capacidad limitada para procesar información. Por esta razón, la teoría de la carga cognitiva recomienda poner atención a no sobrecargar la carga cognitiva relevante, coparticipe en la construcción de esquemas o estructuras. Luego de la elaboración de esquemas o estructuras, la siguiente acción, según la teoría de la carga cognitiva, es la codificación. Entendida esta acción, como el proceso cognitivo de representar la información en la memoria a largo plazo en su correspondiente categoría, de tal manera que sea fácilmente recordado. La **Fig.1** brinda una visualización de la participación de los procesos cognitivos inherentes al procesamiento de información proveniente de recursos multimedia.

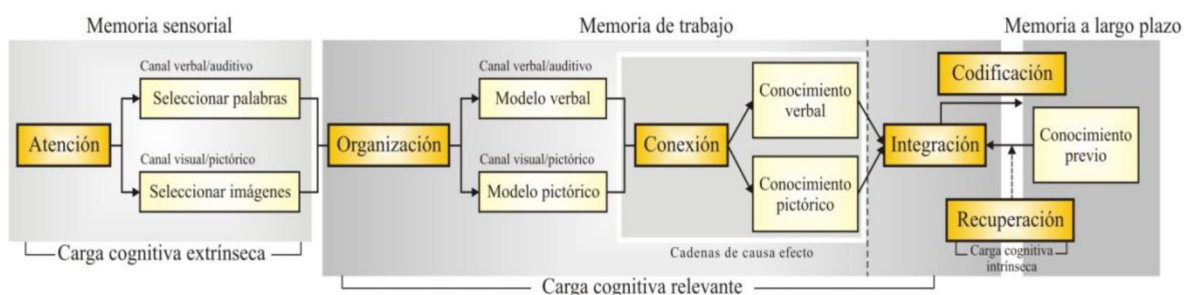


Fig. 1. Procesos cognitivos que participan en el procesamiento de información proveniente de recursos multimedia.

Tanto para la teoría de la carga cognitiva, como para la teoría del aprendizaje multimedia los procesos cognitivos, responsables del procesamiento de información proveniente de recursos multimedia, son acciones encargadas de transportar la información de una memoria a otra, como también, tienen la responsabilidad de transformar la información en cada canal o memoria respectiva. En esta investigación, los procesos cognitivos inherentes al procesamiento de información proveniente de recursos multimedia están en correspondencia con los procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas de álgebra con narración, por esta razón, en el siguiente segmento se atiende a la relación que existe entre los procesos cognitivos y los problemas de álgebra con narración.

Procesos cognitivos y problemas de álgebra con narración

Los problemas matemáticos de álgebra con narración, también conocidos como problemas matemáticos algebraicos verbales (Puig y Cerdán, 1990; Arteaga y Guzmán, 2005), son enunciados en forma verbal o escrita que describen una situación que amerita ser atendida. Este tipo de problemas requiere para su solución plantear un modelo matemático. En esta investigación, los participantes atendieron a los siguientes problemas de álgebra con narración:

a. **Problema 1 (situaciones de agregar – quitar cantidades)**

Juan intrigado por saber lo que se siente ir a un Casino, decide asistir a uno y lleva consigo cierta cantidad de dinero. En la primera apuesta pierde Bs. 20.000. Un amigo le aconseja que juegue al Black Jack y pierde dos tercios de lo que le quedaba. Al ver que no ganaba, decidió retirarse del Casino y al revisar sus bolsillos constató que sólo le quedaron Bs. 10.000. Entonces, Juan se preguntó ¿Con cuánto dinero ingresé al Casino?

b. **Problema 2 (problemas con edades de personas)**

En cierta ocasión María Laura, María Eugenia y María Cristina se encontraban esperando la hora para ingresar al cine. Con tal de matar el tiempo, a María Laura se le ocurrió lo siguiente: yo tengo dos años más que María Eugenia y a la vez María Cristina es menor que María Eugenia por dos años. Si además, la edad de María Eugenia se suma con la edad de María Cristina excede en 12 años a los siete octavos de mi edad. Entonces ofrezco como premio un cono súper gigante de cotufas a quien logre descubrir mi edad.

c. **Problema 3 (problemas con números enteros)**

Hallar dos números enteros consecutivos tales que el menor exceda en 81 a la diferencia entre los $\frac{3}{4}$ del menor y los $\frac{2}{5}$ del mayor.

Mayer (1986) y Bundy (1975) sostienen que una persona requiere, para resolver problemas de álgebra con narración, cinco tipos de conocimientos: (a) Conocimiento lingüístico. (b) Conocimiento semántico. (c) Conocimiento esquemático. (d) Conocimiento operativo. (e) Conocimiento estratégico. En lo que respecta a los procesos cognitivos, Mayer (1986) explica que los cinco conocimientos cooperan con los procesos cognitivos comprensión e interpretación de la siguiente manera. En un primer paso, la comprensión, imbricado en los conocimientos lingüístico, semántico y esquemático, consiste en traducir las palabras que describen el problema a una representación interna que va desde las frases u oraciones del problema narrado hasta una expresión algebraica. Consecuentemente, la interpretación, expresado en la forma como la persona concibe el problema, bajo la acción del conocimiento semántico, procura una representación externa del problema reuniendo en forma coherente las variables para formular una ecuación. En un segundo paso, se ponen en juego los conocimientos operativo y estratégico para aplicar las reglas del álgebra y de la aritmética a la representación externa con el objeto de pasar de la ecuación al valor numérico del dato desconocido. Bundy (1975) evidenció, en este segundo paso la presencia de tres procesos cognitivos básicos: atracción, reunión y aislamiento.

Esquemas lógicos y estructura cognitiva

Bartlett (1932) define esquema lógico como “una organización activa de reacciones pasadas que siempre debe ser supuesto como operativo en cualquier respuesta orgánica bien adaptada” (Citado por Mayer, 1986; p. 92). Por lo tanto, para Bartlett (1932) el concepto de esquema lógico se relaciona con la idea de la experiencia pasada apropiada a la búsqueda del encuadre que la persona protagoniza en concordancia con las condiciones

externas de la situación que requiere ser atendida. Así, por ejemplo, una persona logra, debido a su experiencia pasada, construir un esquema lógico conceptual que le permite distinguir entre dos tipos de objetos pertenecientes a una misma clase: distinguir una ecuación lineal de una ecuación cuadrática. Como también logra un esquema lógico algorítmico que le ayuda a resolver problemas mediante la aplicación de reglas o técnicas: resolver una ecuación lineal.

Esta dualidad, en la elaboración de esquemas, da lugar a lo que la teoría del significado estableció como dos tipos de estructuras cognitivas: (a) una estructura que se deviene como resultado de conceptos provenientes de experiencias pasadas, referida por Ausubel (1968) como conocimiento con significado; (b) una estructura constituida por fórmulas mecánicas o reglas para operar sobre conceptos, Ausubel (1968) se refiere a ella como conocimiento mecánico.

Con relación a esta dualidad, Mayer y Greeno (1972) demostraron que es posible instruir un mismo concepto empleando al menos dos modos distintos de instrucción, y esperar que, en cada caso, la experiencia de aprendizaje conlleva a las personas a la aplicación de modelos, exitosos en uno pero deficientes en otros, durante la resolución de problemas relacionados al contenido tratado en la instrucción. Consideraron este descubrimiento a la luz de que los participantes habían asimilado los conceptos para la resolución de problemas a diferentes esquemas lógicos. Como consecuencia de ello, establecieron que la estructura cognitiva refiere a diferentes esquemas lógicos que emplea el sujeto para atender a una situación determinada mediante la aplicación de conceptos. Desde este enfoque, la instrucción juega un papel fundamental en los modos de construir los esquemas lógicos.

De manera que, en esta investigación, el concepto de estructura cognitiva no distingue de la que deviene como resultado de conceptos provenientes de experiencias pasadas con la constituida por fórmulas mecánicas o reglas para operar sobre conceptos, ambas refieren a la conformación de esquemas lógicos destinados a atender situaciones distintas en condiciones distintas. Más precisamente, en esta investigación, estructura cognitiva refiere a distintos esquemas lógicos que emplea una persona para resolver problemas matemáticos de álgebra con narración en escenarios auto-instructivos mediados por un ordenador.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativa a nivel descriptivo, para la recolección de información y su análisis se empleó el análisis de protocolos verbales y el análisis de comparación constante. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes con la participación de un grupo de cinco estudiantes del primer semestre. En consecuencia, el grupo que conforma los participantes está formando por cinco personas con edades comprendidas entre los 17 y 19 años. La elección de los participantes obedece a un criterio de idoneidad, evidenciado en la disposición que tienen por estudiar contenido matemático y afinidad por la tecnología. El propósito de esta investigación es comprender el influjo de los procesos cognitivos, subyacentes a la tarea de resolver problemas de álgebra con narración, cuando la tarea esta mediada por un recurso tecnológico (el Objeto de Aprendizaje Ecuaciones Lineales). Se detalla a continuación, ciertos aspectos relevantes que explican y justifican la metodología.

Análisis de protocolos verbales

Teniendo en cuenta el propósito de esta investigación resalta el análisis de protocolos verbales como metodología de investigación. Al respecto, vale señalar que el análisis de protocolos verbales se fundamenta en el siguiente principio: el comportamiento de las personas, cuando ejecutan una actividad, puede ser explicado y comprendido si se analizan las verbalizaciones que realizan las personas en torno al desarrollo de la actividad. Por tanto, el análisis de protocolos verbales, se orienta en identificar los patrones, estructuras y contenidos del discurso, así como el significado de los mismos, en relación a la tarea que desempeña una persona. En aras de

garantizar un análisis de protocolo válido y confiable Ericcson y Simon (1993) recomiendan que el mismo se desarrolle siguiendo cuatro etapas: la verbalización, la transcripción, la codificación y el análisis de los códigos.

- a. **Verbalización.** Consiste en pedir a las personas que verbalicen en voz alta sus pensamientos mientras realizan una tarea. La verbalización puede ser concurrente, cuando se realiza al momento del desarrollo de la tarea; o retrospectiva, cuando se realiza justo al término de la tarea. En esta investigación, se emplearon ambos tipos de verbalizaciones diferenciadas en tres niveles: las que se originan en relación a lo que se percibe (nivel 1), las que se devienen a consecuencia de lo que se recuerda (nivel 2) y las que son el resultado de lo que se piensa sobre lo que es percibido (nivel 3).
- b. **Transcripción.** Consiste en la transcripción de la verbalización. La transcripción ayuda al investigador a identificar patrones o estructuras en el discurso, así como el significado del mismo. Con lo cual, la transcripción coadyuva a entender de mejor manera las razones que dan lugar a las acciones que provocan el comportamiento.
- c. **Codificación.** Consiste en traducir a términos interpretativos cada uno de los segmentos del protocolo, este proceso se ejecuta atendiendo a dos tipos de codificación: sintética y múltiple. En aras de lograr una interpretación confiable, luego de transcribir la verbalización es segmentada para adjudicar a cada segmento un código de identificación, con lo cual, le permitirá al investigador establecer categorías y subcategorías para el análisis. Con relación a esta tarea, en esta investigación, se empleó un conjunto de categoría iniciales de análisis que devienen de las cinco etapas que desde el enfoque cognitivo un estudiante recorre cada vez que enfrenta la tarea de resolver un problema (Eggen y Cauchak, 2009).

Análisis de los códigos

Consiste, básicamente, en identificar las frecuencias de aparición de las categorías con el fin de establecer conductas consistentes en las personas. Con relación al análisis de los códigos, en esta investigación, se aplicó el análisis de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967).

La siguiente figura ofrece una visualización del camino metodológico empleado en esta investigación basada en el análisis de protocolos verbales.

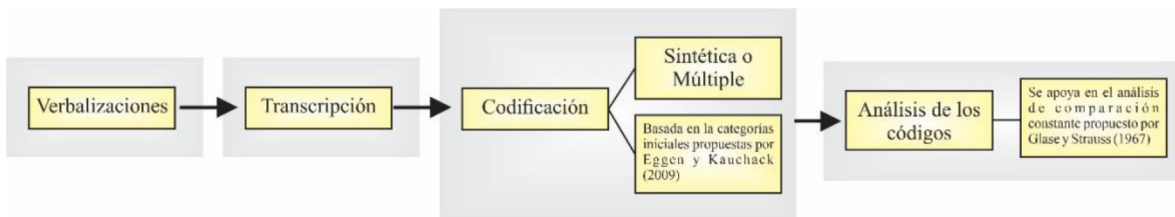


Fig. 2. Camino metodológico basado en el análisis de protocolos verbales

Análisis de comparación constante

Se aplica para analizar los códigos que se obtienen en el análisis de protocolos verbales, por lo tanto se llevó a cabo en la cuarta fase de la metodología. El análisis de comparación constante consiste en recopilar y analizar datos cualitativos para compararlos de manera constante en aras de identificar patrones, relaciones y tendencias. Este proceso no sólo involucra la comparación entre datos, también implica comparar los datos recopilados con el material teórico existente. El análisis de comparación constante es muy útil para identificar patrones en los datos cualitativos y para desarrollar teorías cualitativas. Glaser y Strauss (1967) explican que, desde el punto de vista metodológico, el análisis de comparación contante se desarrolla en cuatro fases:

- a. **Fase 1: Comparar incidentes aplicables a cada categoría.** Se comparan los incidentes obtenidos con las propiedades que define a cada categoría para ver si los incidentes se relacionan con esas propiedades. Con

lo cual, advierte la posible presencia de nuevas categorías y su relación con las ya establecidas, o corrobora que en efecto los incidentes encajan en categorías existentes, o desestima categorías preestablecidas que no guardan relación con los incidentes obtenidos.

- b. **Fase 2: Integrar categorías y sus propiedades.** Se integran categorías y propiedades con el objeto de comprender la estructura y el significado de los datos obtenidos. Por lo que su propósito es buscar patrones, relaciones y conexiones entre incidentes, categorías y propiedades. Por lo tanto, en esta fase se construyen relaciones y asociaciones independientemente del orden de ocurrencia y continuidad de eventos y categorías en el proceso analizado.
- c. **Fase 3: Delimitar la teoría.** A medida que la comparación avanza los incidentes, categorías y propiedades se van delimitando por lo que los elementos disruptivos van disminuyendo y las modificaciones subsiguientes operan en función de esclarecer la lógica, extraer propiedades irrelevantes e integrar en el sistema de categorías preestablecido nuevas categorías. Como resultado de este proceso, se evidencia la saturación teórica. Los incidentes, categorías emergentes y propiedades delimitan, desde el punto de vista teórico, lo que se puede decir sobre ellos y sus relaciones.
- d. **Fase 4: Escribir la teoría.** Consiste en elaborar una explicación del significado de los resultados obtenidos como consecuencia de la delimitación y saturación de categorías. Esto implica un proceso de reflexión en el que se exploran las relaciones entre los conceptos clave y se evalúan los patrones y tendencias observados. En esta fase, se establece un marco teórico que permite explicar razonablemente el tema estudiado brindando una alternativa para quienes decidan investigar eventos similares.

En lo que respecta al presente trabajo, la fase 1 del análisis de comparación constante se desarrolló por medio de la implementación de tres ciclos internos, correspondiente a cada situación problematizada que involucra la resolución de un problema específico de álgebra con narración. En cada ciclo, los participantes resolvieron el mismo problema. Por lo tanto, cada ciclo interno proveyó información relativa a cada participante y en la medida que las categorías se saturaron en la misma persona disminuyeron sus registros de obtención de categorías y sus relaciones. Tomando en consideración los resultados del análisis, en cada uno de los ciclos internos, se inició la aplicación del ciclo externo. La información que se iba obteniendo, en cada ciclo interno, se comparó con el resto de los participantes manteniendo de esta manera un análisis comparativo constante con los otros participantes. Este proceso constituyó la fase 2 del análisis de los códigos y al igual que en el ciclo interno, obedeció también a un proceso iterativo, esta vez, entre participantes para ir integrando categorías y construir relaciones y asociaciones. En aras de lograr una mejor comprensión de cómo se llevó a cabo este proceso de análisis en las fases 1 y 2 se ofrece la siguiente figura.

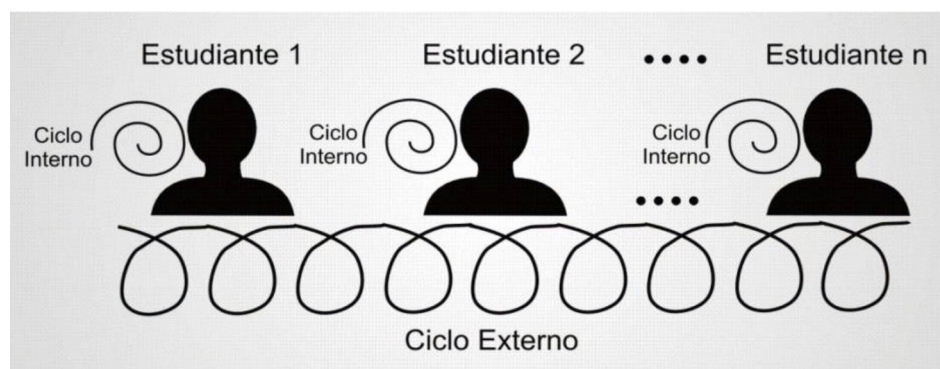


Fig. 3. Ciclos de análisis en el marco de las fases 1 y 2.

Posteriormente, a partir de los resultados obtenidos en las dos fases previas, se aplicó la fase 3. En esta fase, el análisis se orientó en la elaboración de modelos basados en la integración de las nuevas categorías y las inicialmente consideradas. Finalmente, concluyó la fase 4 con la elaboración de un modelo que permitió explicar los

procesos cognitivos incidentes en la resolución de problemas de álgebra con narración. En la siguiente figura se ofrece una visualización del análisis de comparación constante aplicado en esta investigación.

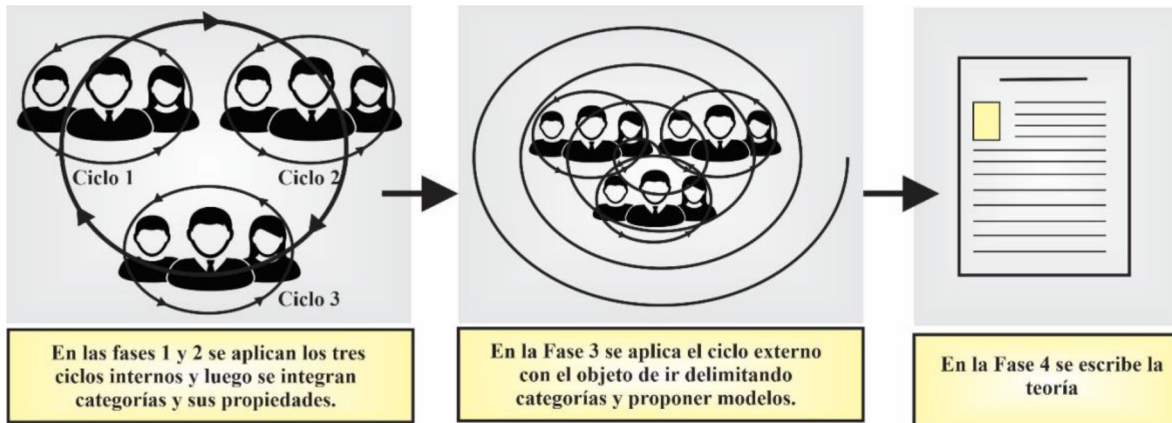


Fig. 4. Las fases del análisis de comparación constante.

Sistema de categoría inicial de análisis

El sistema de categorías inicial de análisis se deviene como consecuencia de las cinco etapas que Eggen y Cauchak (2009) señalan, desde el enfoque cognitivo, un estudiante recorre cada vez que enfrenta la tarea de resolver un problema. Estas etapas son:

- Identificar el problema.** En esta etapa se ponen en juego las siguientes acciones: el estudiante atiende a nuevas características o propiedades presentes en el problema, identifica los elementos que definen el problema, distingue entre variables y parámetros, establece relaciones causales entre datos conocidos y desconocidos, relaciona las condiciones del problema con situaciones previamente estudiadas.
- Representar el problema.** En esta etapa la atención se orienta hacia aquello que pueda constituir una estrategia para la solución. Por lo tanto, se ponen en juego las siguientes acciones: elabora una representación gráfica aproximada del problema, emplea letras para indicar datos desconocidos, proyecta resultados, elabora una lista de datos conocidos y desconocidos, emplea analogías para imaginar posibles soluciones.
- Seleccionar una estrategia.** En esta etapa se ponen en juego las siguientes acciones: extrapola procedimientos aplicados en otras situaciones, expone más de un modo posible de llegar a la solución, compara o distingue entre distintos métodos de solución, explica razones que lo llevan a elegir un procedimiento de otro, combina procedimientos en un mismo problema, propone nuevos procedimientos.
- Aplicar la estrategia.** En esta etapa se ponen en juego las siguientes acciones: implementa el procedimiento paso a paso, describe el método aplicado como consecuencia de haberlo pensado previamente, emplea los datos del problema, ajusta el procedimiento a medida que encuentra resultados, reconoce la existencia de cada paso lógico que lo conduce a la solución.
- Evaluar los resultados.** En esta etapa se ponen en juego las siguientes acciones: otorga significados a los objetos matemáticos, el resultado en consecuencia de la aplicación de un procedimiento, explica consistencia entre lo proyectado y lo obtenido por lo que la solución tiene sentido y resuelve el problema, sostiene que un mismo procedimiento es aplicable a una gran variedad de problemas.

Las acciones en cada una de las etapas permiten elaborar el siguiente sistema de categorías inicial de análisis y el esquema de codificación, referidas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Categorías iniciales de análisis y esquema de codificación

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Atención al problema	Identificar	li	Identifica los elementos que definen el problema
		ld	Identifica la variable del problema
	Relacionar	Re	Establece relaciones causales entre los datos conocidos y desconocidos
		Rr	Relaciona las condiciones que definen el problema con situaciones previamente estudiadas
	Buscar	Ba	Atiende a nuevas características o propiedades presentes en el problema
		Bap	Aprovecha los efectos motivadores de la curiosidad y el desafío
Representación del problema	Rememorar	Ru	Utiliza conocimientos previos
		Rp	Proyecta resultados antes que modelar el problema
		Rem	Emplea analogías para imaginar posibles soluciones
	Reificar	Rel	Elabora una aproximación gráfica del problema
		Remp	Emplea letras para indicar datos desconocidos
		Rm	Modela el problema por medio de una ecuación
	Explicar	Ee	Elabora una lista de datos conocidos y desconocidos
		Eb	Brinda explicaciones en la forma en que los datos se asemejan o diferencian el problema actual con otros problemas
	Selección de la estrategia	Generalizar	Ge
Gp			Propone nuevos procedimientos
Gev			Evoca conocimientos previos
Diferenciar		Dc	Compara o distingue entre distintos métodos de solución
		De	Explica razones que lo llevan a elegir un procedimiento de otro.
Combinar		Ce	Expone más de un modo posible de llegar a la solución
	Cc	Combina procedimientos en un mismo problema	
Aplicación de la estrategia	Aplicar	Ai	Implementa un procedimiento paso a paso
		Ae	Emplea los datos del problema
		Ap	Aplica los modelos elaborados
		Apl	Aplica procedimientos explicados
	Confirmar	Cd	El método aplicado es consecuencia de haberlo pensado previamente
	Rectificar	Ra	Ajusta el procedimiento a medida que obtiene resultados
	Comprobar	Cm	Los modelos construidos forman parte de la aplicación de la estrategia
Cr		Reconoce la existencia de cada paso lógico que lo conduce a la solución	
Evaluación de los resultados	Evaluar	Ec	Consistencia entre lo proyectado y lo obtenido
		Er	El resultado es consecuencia de la aplicación de un procedimiento
		Es	La solución tiene sentido y resuelve el problema
	Condensar	Cu	Un mismo procedimiento es aplicable en otros problemas
		Cl	Los modelos matemáticos establecen relaciones entre datos conocidos y desconocidos
	Interiorizar	Io	Otorga significados a los objetos matemáticos
		Ir	Las relaciones intersubjetivas entre variables y datos conocidos se transforman en relaciones intrasubjetivas
Ic		Resolver ciertos problemas requieren de un modelo matemático	

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de información

En esta investigación se obtienen dos tipos de registros: un registro oral y otro visual. El registro oral corresponde a las verbalizaciones que protagonizan los participantes durante el desarrollo de la tarea (informe oral concurrente) e inmediatamente después de finalizada la misma (informe oral retrospectivo). Cada tipo de verbalización se instruyó acorde a los niveles 1, 2 y 3. Con relación a ello, el análisis de protocolos verbales sostiene que es posible instruir a las personas a verbalizar sus pensamientos de cierta manera que no altere la secuencia y el contenido de aquello que median en la realización de una actividad. No obstante, en esta labor el investigador debe ser sumamente cauteloso para evitar dirigir la verbalización cuando la persona evoca su razonamiento. Por esta razón, se recomienda que la instrucción sea en términos generales, sin atención explícita a aspectos específicos.

El instrumento empleado para recoger los registros verbales es una grabadora de sonidos que se encuentra incorporada a cada dispositivo donde se alojó el OAEL. Los participantes, durante la manipulación del objeto de aprendizaje, usaron audífonos que a su vez tienen micrófonos. A través de los audífonos, los participantes captaron el audio de los videos y a través del micrófono se grabaron, en el disco duro de las computadoras, sus verbalizaciones.

En lo que respecta al registro visual, es necesario tener en cuenta que la manipulación del objeto de aprendizaje conlleva a movimientos o acciones sobre el monitor, que de algún modo, guardan relación con las verbalizaciones. En ese sentido, para obtener el registro visual, se empleó un software que permite capturar y guardar los movimientos que el participante realiza en el computador que son visualizados a través del monitor. Estos registros, brindaron un soporte de gran valor durante el procesamiento y análisis de la información.

A cada participante se le asignó la tarea de resolver tres problemas diferentes de álgebra con narración, a cada proceso de resolución, se identificó como Ciclo. Por ende cada participante protagonizó tres Ciclos (C1, C2, C3). Cada informe oral, bien sea concurrente o retrospectivo, obtenido en cada uno de los ciclos, se segmentó en atención a las cinco etapas que de acuerdo a Eggen y Kauchak (2009) un estudiante lleva a cabo cuando resuelve un problema. En la siguiente tabla se especifica cada segmento en correspondencia con cada acción.

Tabla 2. Segmentación de los informes orales ocurridos en cada ciclo

Segmentos	Acciones que ejecuta un estudiante para resolver un problema
S1	Atención al problema
S2	Representación del problema
S3	Selección de la estrategia
S4	Aplicación de la estrategia
S5	Evaluación de los resultados

Fuente: Elaboración propia.

A modo de ilustrar la recolección y procesamiento de información, en cada uno de los ciclos se ofrece la siguiente figura.

Finalmente, siguiendo la metodología establecida en el análisis de protocolos verbales, una vez que los informes orales se han transcrito, segmentado y codificado se deviene el proceso de análisis, este proceso se llevó a cabo mediante el análisis de comparación constante.

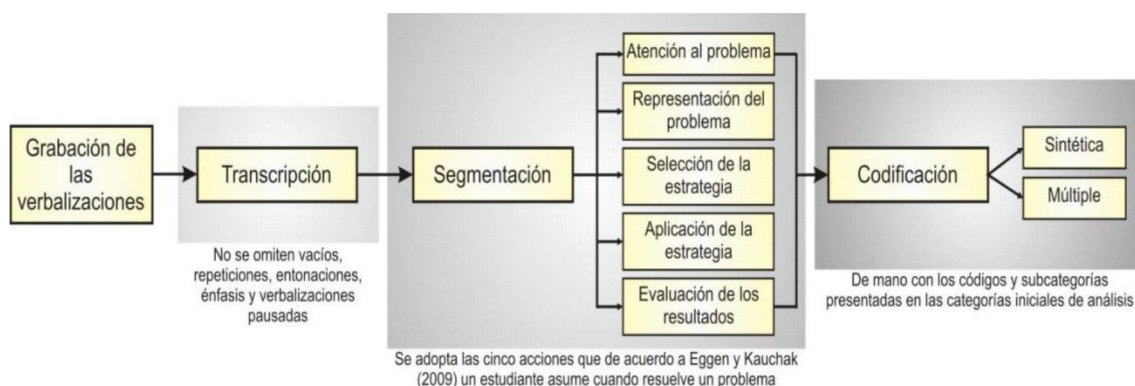


Fig. 5. Procedimiento empleado en el procesamiento de la información

Resultados

Un aspecto significativo a referir, evidenciado en el proceso de investigación, es la cualidad que deben tener los participantes para verbalizar al momento de desempeñar una actividad. Lamentablemente dos, de los cinco participantes, protagonizaron procesos de verbalización incipientes, ilegibles, de los cuales no hubo manera de obtener unidades de análisis para llevar a cabo el análisis de protocolos verbales. A consecuencia de ello, los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron de las verbalizaciones de tres participantes.

Cada participante (identificados como P1, P2, P3) protagonizó tres ciclos internos (C1, C2, C3) correspondientes a tres situaciones problematizadas en contextos diferentes. A razón de ello, se obtuvieron 18 informes orales, 9 concurrentes y 9 retrospectivos. Estos informes constituyen los protocolos de resolución de problemas matemáticos de álgebra con narración y representan, en conjunto, aproximadamente, unas 7 horas de tiempo dedicado a la elaboración de los mismos. En la siguiente tabla se especifica la distribución del tiempo dedicado a cada ciclo, por cada participante, en correspondencia con la elaboración de cada informe oral.

Tabla 3. Tiempo empleado por los participantes en la elaboración de los protocolos

Participante	Tiempo empleado en los informes orales concurrentes (h:m:s).			Tiempo total (h:m:s)
	C1	C2	C3	
P1	00:45:13	00:39:15	00:32:12	1:56:12
P2	00:30:17	00:37:20	00:43:25	1:51:02
P3	00:38:40	00:42:20	00:35:15	1:55:15
Tiempo empleado en los informes orales retrospectivos (h:m:s)				
P1	00:12:06	00:10:14	00:13:30	00:35:50
P2	00:08:12	00:06:30	00:07:08	00:21:50
P3	00:10:16	00:11:13	00:08:11	00:29:40
Tiempo total de los protocolos de resolución de problemas 07:09:49				

Fuente: Elaboración propia.

Los protocolos de resolución de problemas de álgebra con narración se transcribieron, segmentaron y codificaron tal como se ilustró en la figura Fig. 5. A continuación, se presenta los resultados atendiendo a las cuatro fases del análisis de comparación constante.

Resultados de las fases 1 y 2 del análisis de comparación constante

La evidencia que se presenta a continuación corresponde al resultado que se devino de ir comparando incidentes entre los participantes, en cada uno de los ciclos. Por ende, los resultados se exponen en correspondencia con cada situación problematizada.

Situación problematizada agregar – quietar cantidades

En la siguiente figura se muestran las categorías evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno C1.

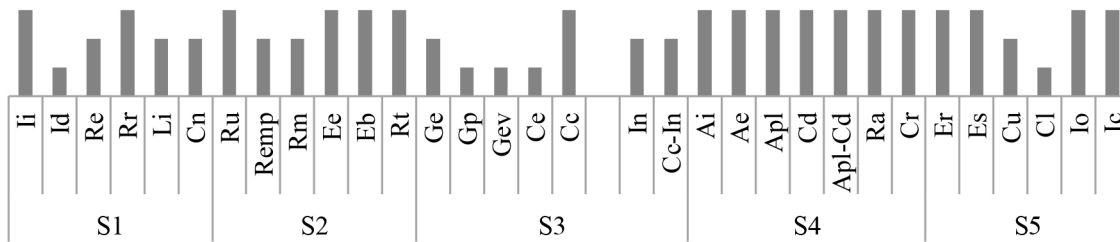


Fig. 6. Categorías evidenciadas en el ciclo C1

La evidencia señala que los participantes identifican los elementos que definen el problema: cantidades conocidas y desconocidas y sus relaciones causales. En ese accionar, elaboran una lista de datos y emplean letras para denotar los datos desconocidos. En la forma como desempeñan estas acciones, los conocimientos previos juegan un papel determinante, porque además de cooperar en brindar explicaciones en la forma cómo los datos identifican o diferencian el problema con otros, también participa, en la acción de retornar a lo concreto. Con respecto a esta acción, se observó conexión con la acción de establecer relaciones directas entre datos conocidos. No obstante, la acción de condicionar les permite corroborar que tales asociaciones no conducen a un resultado.

Por otro lado, la acción de retornar también brindó un espacio para que los participantes combinaran procedimientos y al hacerlo se evidenció dos formas de intentar plantear la ecuación. Una basada en integrar y combinar, mediante la extrapolación de procedimientos aplicados en situaciones similares, y otra basada, en la evocación de conocimientos previos, conduciendo la estrategia a más de un modo posible de llegar a la ecuación.

Se observó una especie de homogeneidad en las acciones ejecutadas por los participantes durante la aplicación de la estrategia y evaluación de los resultados. Esta homogeneidad sugiere que los participantes luego de tener a mano la ecuación continúan la resolución del problema de manera similar. Al respecto, los participantes expresan que la resolución de este tipo de problemas no es una tarea sencilla, debido a que la misma está sujeta a la formulación de una ecuación. Pero una vez, que la ecuación es conocida, encontrar la solución (despejar “x”) no representa un reto.

Aunque no lograron plantear la ecuación, reconocieron la existencia del procedimiento lógico que conduce a su planteamiento, y además, brindaron explicaciones que develan la aplicación de métodos previamente aplicados, en combinación con acciones que confirman que parte de la ecuación es consecuencia de haberlo pensado previamente. Es decir, la ecuación no es de su autoría, pero lo aceptan como si lo fuera. Finalmente, luego de obtener el valor de “x” evalúan la solución y expresan conformidad con el resultado, es decir, el resultado es consecuencia de un procedimiento, por lo que el valor que obtienen de “x” tiene sentido y resuelve el problema. En la siguiente figura se muestran las acciones evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno C1.

Derwis Oswaldo Rivas Olivo, Beatriz Sandia Saldívar. Objetos de aprendizaje y procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas matemáticos



Fig.7. Acciones evidenciadas en el ciclo interno C1.

Situación problematizada sobre edades de personas

En la siguiente figura se muestran las categorías evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno C2.

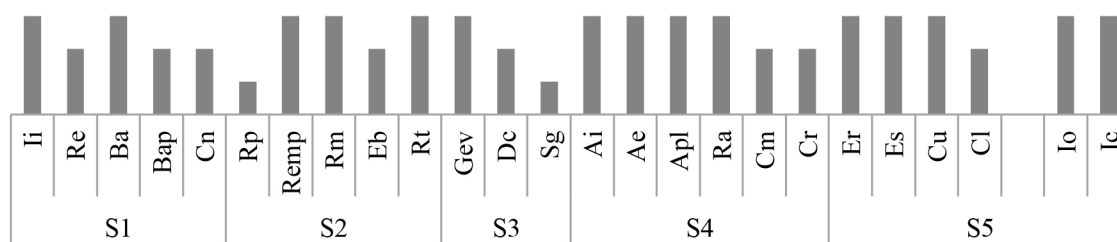


Fig. 8. Categorías evidenciadas en el ciclo C2

La evidencia sugiere que los participantes identifican los elementos que definen el problema: cantidades conocidas y desconocidas, pero no logran identificar la variable que determina la solución del problema. Sin embargo, la acción de establecer relaciones causales entre datos conocidos y desconocidos se evidencia en algunos participantes. En este contexto, la acción buscar da prioridad a la presencia de nuevas características o propiedades, y en cierta manera ocurre gracias al efecto que se observa en la motivación que se genera por conocer las edades de las personas. Aunque no logran indicar con precisión cual es la variable, hay evidencia del uso de letras para asociarlas a cantidades desconocidas y gracias a ello plantean modelos. Sin embargo, tales modelos están lejos del modelo que resuelve el problema.

Los participantes generalizan la manera de atender a este tipo de situaciones evocando conocimientos previos, básicamente en eso consiste la estrategia de solución que ellos implementan. Esta acción, se ejecuta en concordancia con la acción retornar a lo concreto. Se aprecia, al respecto, la presencia de una suerte de elemento regulador. La estrategia centrada en la evocación de conocimientos previos encuentra en la acción retornar

un elemento regulador que le advierte al participante si puede continuar avanzando con la solución o si es necesario regresar al punto anterior en donde todo tenía sentido para él.

Luego que los participantes conocen la ecuación o modelo que describe el problema, realizan las modificaciones para ajustar la ecuación obtenida a la ecuación que muestra la solución. Posteriormente, emplean los datos del problema y encuentran la solución implementando un procedimiento constituido por cuatro pasos. Aunque el modelo que emplearon no es el resultado de sus esfuerzos, reconocen que el mismo es gracias a la existencia de un procedimiento lógico que conduce a su planteamiento. Finalmente, después de obtener el valor de “x” evalúan la solución y expresan conformidad con el resultado. Aplican el resultado obtenido para responder la pregunta planteada en el problema. En la siguiente figura se muestran las acciones evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno C2.



Fig. 9. Acciones evidenciadas en el ciclo interno C2

Situación problematizada sobre números enteros

En la siguiente figura se muestran las categorías evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno C3.

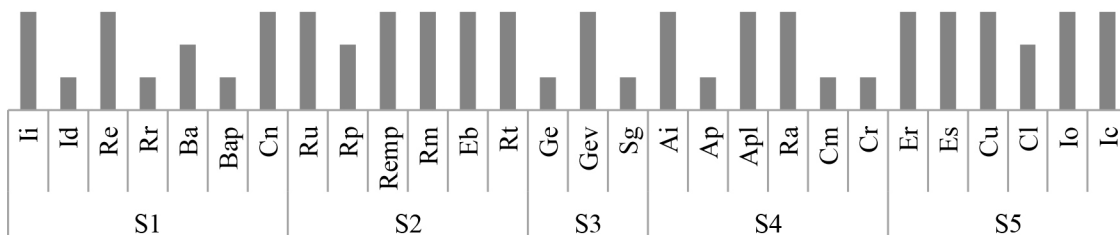


Fig. 10. Categorías evidenciadas en el ciclo C3

Durante la atención al problema, los participantes identifican los elementos que definen el problema: cantidades conocidas, desconocidas y lo que se desea obtener, acción que los conlleva a distinguir entre variables y cantidades fijas. En el desempeño de estas acciones, establecen relaciones causales entre datos conocidos y

desconocidos bajo un condicionamiento permanente de avanzar solo cuando están convencidos que el resultado que obtienen es correcto. A pesar de los esfuerzos por identificar la variable que define el problema, sólo uno de ellos logró establecerla correctamente.

Posteriormente, en la representación del problema, se basan en conocimientos previos para brindar explicaciones en la forma como los datos que definen el problema se identifica o diferencia con otros problemas. Asimismo, emplean letras para indicar cantidades desconocidas y esto los conlleva a modelar el problema por medio de una ecuación. La estrategia que seleccionan para resolver el problema se basa en la evocación de conocimientos previos y en la acción de retornar a lo concreto cada que vez que se encuentran en una situación de desconcierto. A pesar de sus esfuerzos los participantes no encuentran el modelo que conlleva a la solución. Este hecho, no impide que al ver la solución en el objeto de aprendizaje realicen los ajustes necesarios para adecuar la ecuación obtenida al modelo presente en la solución.

Finalmente, en la aplicación de la estrategia y evaluación de resultados, los participantes desarrollan un procedimiento paso a paso basado en aspectos previamente explicado por ellos, por lo que, al evaluar el resultado que obtienen, sostienen que el mismo es consecuencia de tales procedimientos. Esto los conlleva a considerar la solución como un resultado que se ajusta a lo esperado y que en efecto resuelve el problema De modo que otorgan significado a los objetos matemáticos. Concluyen asegurando que la metodología aplicada se puede repetir en situaciones similares, ya que sólo es posible encontrar el resultado a través de la ecuación que modela el problema, por lo que, confirman que estos problemas requieren de un modelo para obtener la solución. En la siguiente figura se muestran las acciones evidenciadas durante el desarrollo del ciclo interno



Fig. 11. Acciones evidenciadas en el ciclo interno C3

Resultados de la fase 3 del análisis de comparación constante.

Se exponen los resultados del análisis involucrando las tres situaciones problematizadas. Para ello, los resultados se presentan de acuerdo a cada una de las categorías: atención al problema, representación del problema, selección de la estrategia, aplicación de la estrategia y evaluación de los resultados.

Atención al problema

La frecuencia de las acciones evidenciadas en los participantes, en las tres situaciones problematizadas, durante la atención al problema, se muestran en la siguiente figura:

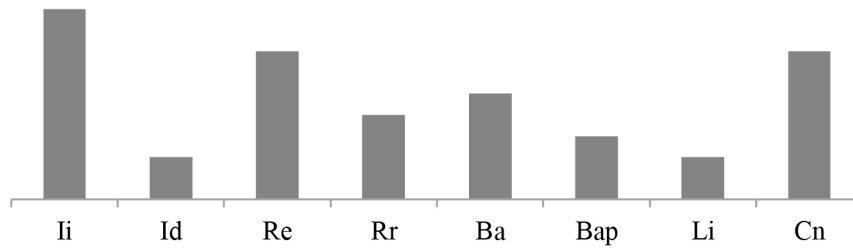


Fig. 12. Frecuencia de las acciones evidenciadas durante la atención al problema

Se observa una presencia dominante de las acciones Ii, Re y Cn seguidas de las acciones Ba, Rr y Bap que no distan significativamente de las dominantes. Este conjunto de acciones sugiere la existencia de una forma de actuar siempre común ante la tarea de resolver problemas de álgebra con narración. A la luz de estos resultados es posible proponer un modelo (Fig. 13) que ilustra los modos de participación de los estudiantes cuando al resolver un problema de álgebra con narración, mediado a través de un objeto de aprendizaje, atienden el problema.

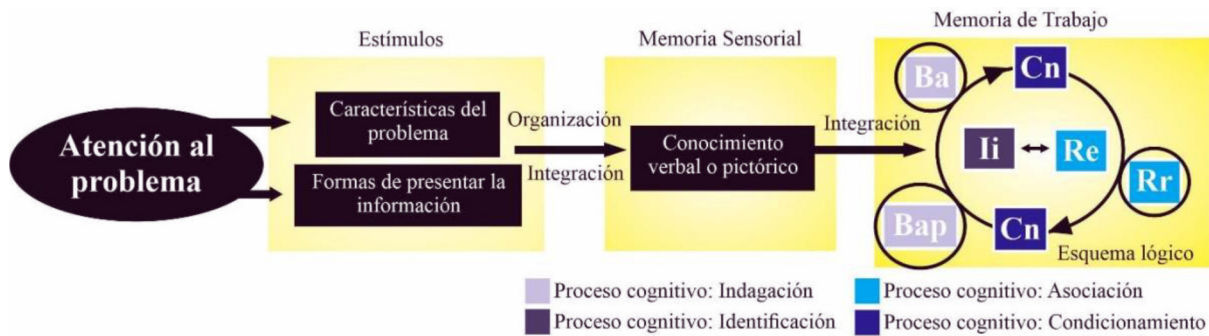


Fig. 13. Esquema atención

Durante la atención al problema los estímulos provenientes, bien por las características propias del problema, o bien por la forma como es presentada la información a través del objeto de aprendizaje, activa en la memoria sensorial de los participantes la construcción del conocimiento verbal o pictórico, bajo la acción de los procesos cognitivos organización e integración. Posteriormente ambos conocimientos son transportados gracias a un proceso de integración en la memoria de trabajo en donde participan en la construcción de los primeros esquemas lógicos que emplearon los participantes. En este caso, el esquema viene configurado por la acción de Ii (proceso cognitivo **identificación**) y Re (proceso cognitivo **asociación**), ambas acciones, dan lugar a la presencia de identificación y asociación como procesos cognitivos centrales, responsables directos de la construcción de dicho esquema.

Por su parte, las acciones Ba y Bap (proceso cognitivo **indagación**) en compañía de la acción Rr (proceso cognitivo **asociación**) dan lugar a los procesos indagación y asociación como procesos cognitivos orbitales que determinan, en buena medida, la manera en que los participantes van incorporando la nueva información. Los procesos centrales y orbitales se encuentran bajo la influencia de la acción Cn (proceso cognitivo **condicionamiento**), como elemento regulador: es decir, el avance en la solución está condicionado hasta no estar convencidos que lo obtenido es un resultado válido. Este esquema es, en efecto, una organización activa de reacciones que se vienen observando en las tres situaciones problematizadas que les ha permitido a los participantes avanzar en la solución del problema. Se identifica a este esquema lógico como Esquema Atención.

Representación del problema

La siguiente figura muestra la frecuencia en la que las acciones se evidenciaron en las tres situaciones problematizadas durante la representación del problema.

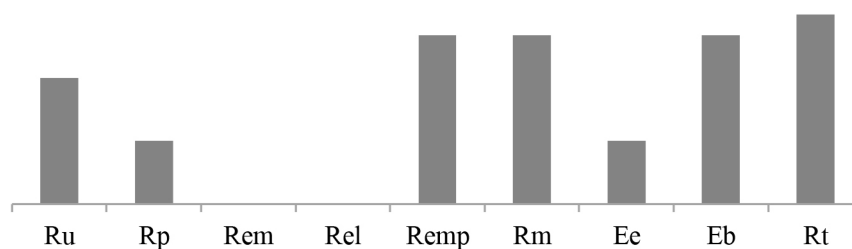


Fig. 14. Frecuencia de las acciones evidenciadas durante la representación del problema

Se observa una presencia dominante de las acciones Remp, Rm, Eb y Rt, seguida de la acción Ru que no dista significativamente de las acciones dominantes. Este conjunto de acciones dominantes, que los participantes protagonizan durante la representación de un problema de álgebra con narración, sugiere la existencia de una forma de actuar siempre común ante este tipo de situaciones. A la luz de estos resultados, es posible proponer un modelo (Fig. 15) que ilustra los modos de participación de los estudiantes cuando al resolver un problema de álgebra con narración, mediado a través de un objeto de aprendizaje, emplean los elementos que definen el problema para lograr una representación del mismo.

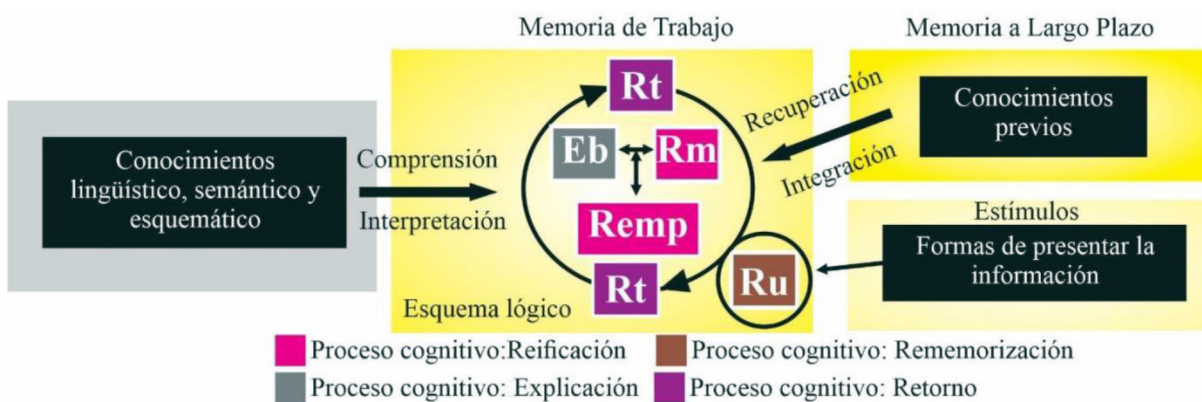


Fig. 15. Esquema Representación

Durante la representación del problema los conocimientos lingüístico, semántico y esquemático contribuyen a los procesos cognitivos comprensión e interpretación por lo que traducen, en la memoria de trabajo, las palabras que describen el problema a una representación interna, que en conjunción con los procesos cognitivos recuperación e integración encargados de traer los conocimiento previos, condicionados a las formas de presentar la información, configuran un esquema lógico que le permite a los participantes formular objetos matemáticos conducentes a la construcción de una ecuación. En este caso, el esquema viene configurado por las acciones Eb, Remp y Rm que dan lugar a los procesos **explicación** y **reificación** como procesos cognitivos centrales, responsables directos de la construcción de este esquema. Ambos procesos se encuentran bajo la influencia de la acción Rt (proceso cognitivo **retorno**), como elemento regulador. En este esquema, la acción Ru propicia la rememorización como un proceso cognitivo orbital que contribuye en la forma como los procesos recuperación e integración traen a la memoria de trabajo conocimientos previos. Este esquema se revela a los participantes como una organización activa de reacciones que les permite representar el problema. Se identifica a este esquema como Esquema Representación.

Selección de la estrategia

La preferencia en la selección de la estrategia, centrada en encontrar formas de generalizar la situación planteada, evocando conocimientos previos, se debe a la influencia que sobre la tarea impone este tipo de problemas. Previamente a la manipulación del objeto de aprendizaje se les informó a los participantes que los problemas requieren plantear una ecuación o un modelo para obtener la solución. Por lo que la fluidez en la presencia de otras acciones se vio relegada a la primacía de emplear la información proveniente del problema para conducir la solución hacia la construcción del modelo. La Fig. 16 muestra la frecuencia de las acciones evidenciadas en los participantes, en donde se puede apreciar la presencia dominante de la acción Gev, seguida por las acciones Ge y Cc.

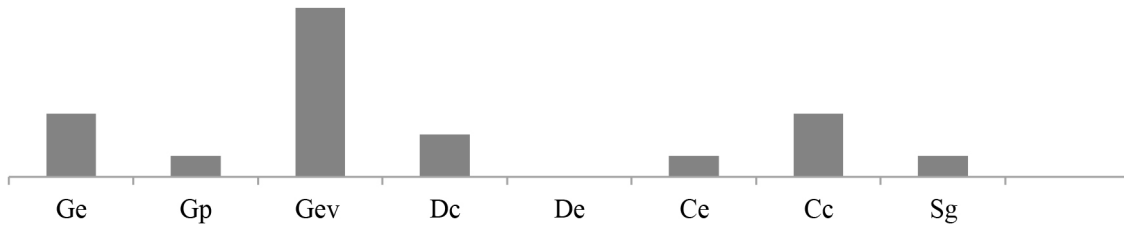


Fig. 16. Frecuencia de las acciones evidenciadas durante la selección de la estrategia

A la luz de estos resultados la selección de la estrategia, en este tipo de problemas, complementa las acciones que los participantes protagonizan para representar el problema. Por lo tanto, el modelo previamente establecido (Fig. 15) adosa un nuevo elemento que enmarca las acciones que en torno a la representación del problema se ejecutan. Este nuevo elemento viene configurado por las acciones Gev, Ge y Cc que dan lugar a los procesos cognitivos **generalización** y **combinación**. Ambos procesos, en conjunción con los procesos **reificación** y **explicación**, constituyen los procesos centrales en el nuevo esquema lógico, por lo que son los responsables directos de su configuración. Nuevamente, el proceso **retorno** actúa como regulador y **rememorización** participa como proceso orbital.

La Fig. 17 ofrece un modelo que ilustra lo reseñado anteriormente. Este esquema se revela a los participantes como una organización activa de reacciones que les permite avanzar en la solución del problema, se identifica a este esquema como Esquema Estrategia-representación.

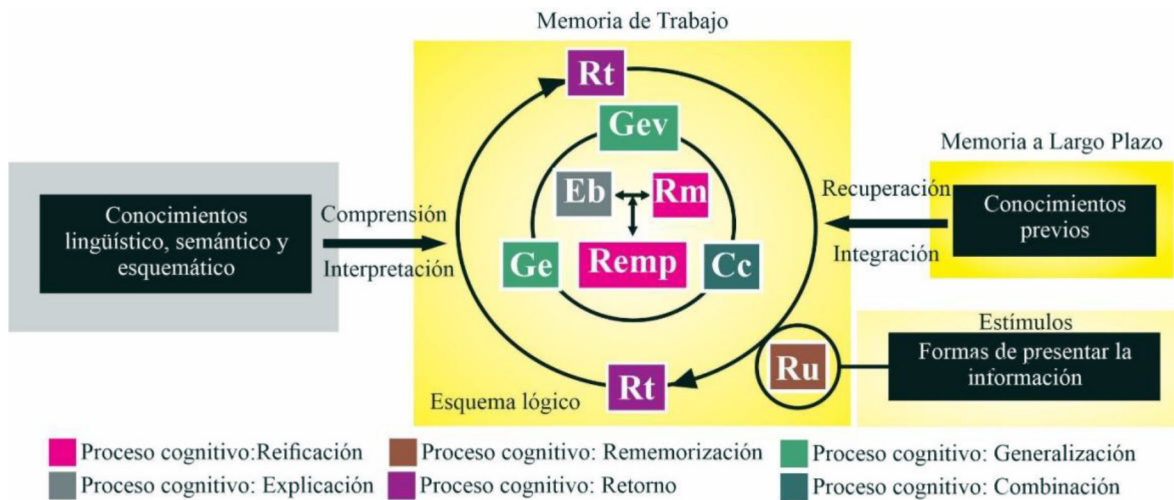


Fig. 17. Esquema Estrategia-representación

Aplicación de la estrategia

La siguiente figura muestra la frecuencia de las acciones evidenciadas en los participantes, en donde se puede apreciar mayor presencia en las acciones Ai, Apl y Ra, seguida de las acciones Cm y Cr.

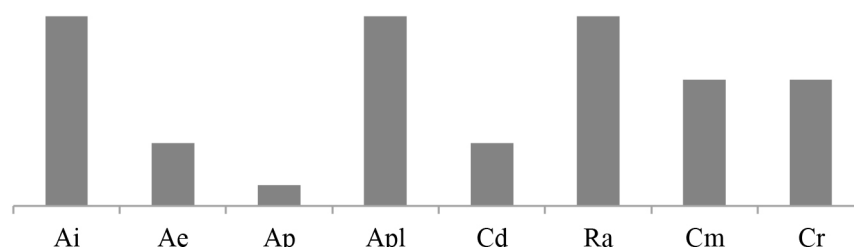


Fig. 18. Frecuencia de las acciones evidenciadas durante la aplicación de la estrategia

Esta presencia dominante de las acciones Ai, Apl, Ra, Cm y Cr, están asociadas al proceso de comprobación y resolución de la ecuación. La poca presencia de las acciones Ae, Ap y Cd se debe a que sólo uno de los participantes logra en el ciclo C3 reconocer la variable del problema y la emplea para plantear el modelo (Ae), con ello construye expresiones (modelos elaborados) y los aplica para formular la ecuación (Ap). En este caso, el modelo aplicado es consecuencia de haberlo pensado previamente (Cd).

La evidencia sugiere la existencia de una forma de actuar siempre común ante este tipo de situaciones. A la luz de estos resultados, es posible proponer un modelo (Fig. 19) que ilustra los modos de participación de los estudiantes cuando al resolver un problema de algebra con narración, mediado a través de un objeto de aprendizaje, ejecutan un procedimiento paso a paso que los conlleva a la solución del problema.



Fig. 19. Esquema Aplicación

Durante la aplicación de la estrategia los participantes primero comprueban que el modelo construido es correcto. Consecuentemente, los conocimientos operáticos y estratégicos cooperan en los procesos cognitivos **descomposición, separación, reunión y aislamiento**, quienes le brindan a los participantes, en la memoria de trabajo, la aplicación de un procedimiento basado en cuatro pasos conducentes a obtener la solución. Por lo tanto, la acción dominante de los procesos **aplicación y comprobación**, se revelan como procesos cognitivos centrales y constituyen los procesos responsables de la configuración de un esquema durante la aplicación de la estrategia. No obstante, la acción de rectificar tanto el modelo o los resultados que van obteniendo a medida que avanzan durante el procedimiento paso a paso contribuyen a la presencia del proceso **rectificación** como un proceso regulador de los procesos centrales. No hay evidencia de acciones que den lugar a la presencia de procesos orbitales.

Las acciones evidenciadas, durante la aplicación de la estrategia, reveló que este esquema es, en efecto, una organización activa de reacciones que les permite, por un lado, comprobar la formulación del modelo que conduce a la solución y por otro lado, aplicar un procedimiento algorítmico que los conlleva a la solución. Se identifica a este esquema como Esquema de Aplicación.

Evaluación de los resultados

La siguiente figura muestra la frecuencia en la que las acciones se evidenciaron en las tres situaciones problematizadas durante la evaluación de resultados.

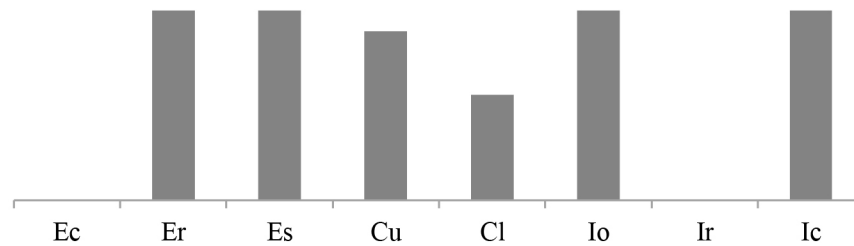


Fig. 20. Frecuencia de las acciones evidenciadas durante la evaluación de resultados

La presencia dominante de las acciones Er, Es, Io e Ic, seguida de la acción Cl, que no dista significativamente de las acciones dominantes, confiere la existencia de una forma de actuar siempre común ante este tipo de situaciones. Los participantes evalúan el resultado como consecuencia de la aplicación de un procedimiento (Er). Por esta razón, aceptan la solución no solo porque resuelve el problema, sino porque además tiene sentido para ellos (Es). Con igual presencia, se evidencia como los participantes otorgan significado a las expresiones matemáticas (Io) a la vez que sostienen que un problema de álgebra con narración requiere de la formulación de un modelo para poder resolverlo (Ic).

Aunque la acción Cl no se evidencia en igual magnitud, en comparación con los anteriores, es sabio reconocer su participación, más aún, cuando esta acción informa sobre la utilidad que los participantes otorgan a los modelos matemáticos. Al respecto expresan que los modelos matemáticos, haciendo referencia a los problemas anteriores, permiten plantear relaciones entre datos conocidos y desconocidos. A la luz de estos resultados, es posible proponer modelo (Fig. 21) que ilustra los modos de participación de los estudiantes cuando al resolver un problema de álgebra con narración, mediado a través de un objeto de aprendizaje, evalúan los resultados obtenidos.

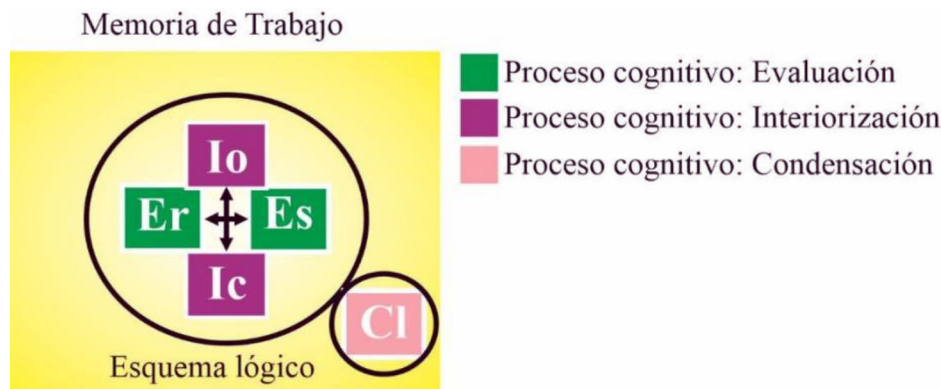


Fig. 21. Esquema Evaluación

Durante la evaluación de la estrategia las acciones Er y Es dan lugar al proceso cognitivo **evaluación**, mientras que las acciones Io e Ic propician el proceso cognitivo **interiorización**. Ambos procesos evaluación e interiorización se revelan como procesos cognitivos centrales, responsables directos de la configuración de un esquema que les permite a los participantes evaluar y valorar los resultados obtenidos. Aunado a estos procesos, el proceso cognitivo **condensación**, evidenciado a través de la acción Cl, informa la manera en que los participantes consideran los modelos matemáticos haciendo referencia a los problemas previamente estudiados, develando la presencia de este proceso como un proceso orbital que conecta con esquemas alojados en la memoria a largo plazo.

La evidencia, durante la evaluación de la estrategia, reveló la configuración de un esquema constituido por procesos cognitivos centrales y orbitales que les permite a los participantes evaluar los resultados encontrados y otorgarle significados a los mismos. Se identifica a este esquema como Esquema Evaluación.

Resultados de la fase 4 del análisis de comparación constante

Tal como se logró apreciar, en cada una de las etapas de la resolución de los problemas de álgebra con narración, se estableció un modelo que ilustra la participación de algunos procesos cognitivos, evidenciados en la frecuencia con la que las acciones protagonizadas por los participantes fueron observadas. En consecuencia, cada modelo alude a un tipo particular de esquema lógico, acordes a la situación requerida. Estos esquemas, elaborados en la memoria de trabajo, participan de un modo u otro conforme lo requiera la situación, por lo que la configuración de estos esquemas va en concordancia con las condiciones externas que delimitan la tarea. Por lo tanto, estos esquemas obedecen a satisfacer la búsqueda del encuadre que los participantes protagonizaron, en correspondencia con las condiciones externas, para satisfacer una necesidad, en este caso, resolver un problema de álgebra con narración.

Teniendo en cuenta que la estructura cognitiva refiere a la participación de distintos esquemas lógicos, el modelo presentado en Fig. 22 permite una aproximación tangible de cómo los esquemas lógicos, constituidos en cada fase de la resolución de un problema de álgebra con narración, confabulan para dar lugar a una estructura cognitiva inherente al modo en que los participantes de esta investigación resuelven un problema de álgebra con narración. En consecuencia, la estructura cognitiva, en la memoria de trabajo, está configurada por cuatro esquemas lógicos interconectados: Esquema Atención, Esquema Estrategia-representación, Esquema Aplicación y Esquema Evaluación. Cada esquema lógico es aplicado en la búsqueda del encuadre hacia la solución del problema, en concordancia con las condiciones que define a cada situación problematizada. Los

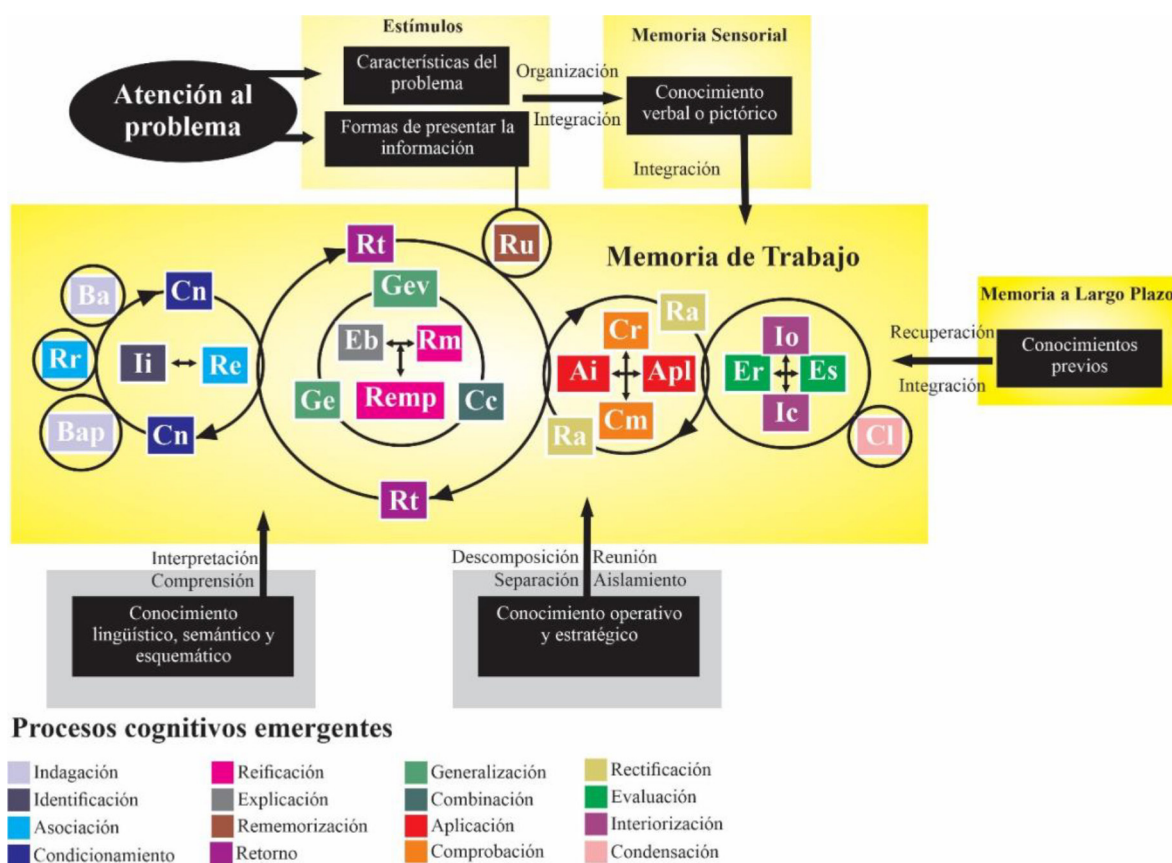


Fig. 22. Estructura cognitiva asociada a la resolución de problemas de álgebra con narración

procesos cognitivos que en la memoria de trabajo emergen, relativos a cada esquema lógico, juegan un papel central, regulador u orbital.

Los procesos cognitivos responsables de la transformación del conocimiento verbal o pictórico, proveniente de la memoria sensorial, en una representación interna del problema que posteriormente conlleva a una representación externa del mismo, reuniendo, coherentemente, los elementos que definen el problema para formular una ecuación, son los procesos cognitivos identificación y asociación, ubicados en el Esquema Atención, y los procesos reificación, explicación, generalización y combinación, ubicados en el Esquema Estrategia-representación. Debido a su participación directa en la transformación del conocimiento en los esquemas atención y estrategia-representación, estos procesos cognitivos son identificados como procesos cognitivos centrales relativos a cada esquema lógico. No obstante, en este proceso inicial de transformación, también cooperan los conocimientos lingüísticos, esquemáticos y estratégicos dando lugar a los procesos cognitivos comprensión e interpretación.

Seguidamente, los procesos cognitivos emergentes en la memoria de trabajo, esta vez, inherente a los esquemas aplicación y evaluación, transforman la representación externa del problema en información que le permite a los participantes responder, y a la vez verificar, que lo obtenido es, en efecto, la solución del problema. Este proceso secundario de transformación se encuentra signado por los procesos cognitivos aplicación y comprobación, en el Esquema Aplicación, y por los procesos evaluación e interiorización, en el Esquema Evaluación. No obstante, en el marco del proceso aplicación, gracias a la participación de los conocimientos operativos y estratégicos, emergen los procesos descomposición, separación, reunión y aislamiento. Debido a la participación directa de los procesos cognitivos aplicación, comprobación, evaluación e interiorización en los esquemas aplicación y evaluación, se identifica a estos procesos como procesos cognitivos centrales, correspondientes a cada esquema lógico.

Durante ambos procesos de transformación, los procesos cognitivos recuperación e integración transportan a la memoria de trabajo los conocimientos previos que se encuentran alojados en la memoria a largo plazo. No obstante, la activación de estos conocimientos viene de mano de las acciones que dan lugar a los procesos cognitivos: indagación, asociación, memorización y condensación, correspondientes a cada esquema lógico. En este aspecto, juega un papel fundamental las formas de presentar la información. Es decir, los conocimientos previos son recuperados e integrados en la memoria de trabajo conforme los procesos cognitivos mencionados previamente conectan los elementos que definen la situación actual con situaciones previamente estudiadas, y esta acción tiene su éxito en dependencia a cómo la información que define y delimita el problema es presentada a los participantes. Esta responsabilidad inherente a estos procesos cognitivos los califica como procesos cognitivos orbitales. Por lo tanto, la configuración de los recursos multimedia, que se emplean para diseñar y construir el objeto de aprendizaje, no es ajena al accionar de los procesos cognitivos orbitales: indagación, asociación, memorización y condensación.

Por su parte, en la estructura cognitiva referida en la Fig. 22 los procesos cognitivos condicionamiento, retorno y rectificación determinan en buena medida la participación de los procesos cognitivos centrales en los esquemas atención, estrategia-representación y aplicación, respectivamente. Es decir, los procesos centrales, responsables directos de la transformación de la información, se ven influenciados en la forma cómo los procesos previamente referidos conducen a la regulación en el modo que los procesos centrales emplean la información para avanzar en la resolución del problema. Tomando en cuenta el efecto que ocasionan los procesos cognitivos condicionamiento, retorno y rectificación en los procesos centrales, se identifican como procesos cognitivos reguladores.

Se concluye estableciendo esta tipología de los procesos cognitivos emergentes en la estructura cognitiva inherente a la resolución de problemas de álgebra con narración, describiendo, en cada caso, los procesos cognitivos participantes.

Procesos cognitivos centrales

Los procesos cognitivos centrales refieren a acciones que tienen, primeramente, la responsabilidad de transformar la información que proviene del medio, asociada a las características que definen el problema o a las formas de presentar la información, en una representación interna en la memoria de trabajo y lograr, posteriormente, una representación externa de esa información. Los procesos cognitivos centrales evidenciados en esta investigación son los siguientes:

Tabla 4. Procesos cognitivos centrales

Proceso cognitivo	Descripción
Aplicación	Aplica procedimientos previamente explicados en desarrollos que realiza paso a paso
Asociación	Relaciona las condiciones que definen el problema con situaciones previamente estudiadas y establece relaciones causales entre los datos conocidos y desconocidos
Combinación	Combina procedimientos en un mismo problema
Comprobación	Verifica que los modelos construidos forman parte de una estrategia y reconoce que la aplicación de un proceso paso a paso lo conduce a la solución.
Evaluación	Evalúa el resultado como consecuencia de la aplicación de un procedimiento por lo que la solución que obtiene tiene sentido y resuelve el problema
Explicación	Brinda explicaciones en la forma en que los datos identifican o diferencian el problema.
Generalización	Evoca conocimientos previos para extrapolar procedimientos aplicados en situaciones similares.
Identificación	Identifica los elementos que definen el problema.
Interiorización	Acepta y expresa que la resolución de los problemas requiere de la formulación de un modelo y otorga significado a los objetos matemáticos.
Reificación	Reduce las oraciones o expresiones gramaticales a expresiones matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos reguladores

Los procesos cognitivos reguladores refieren a acciones que controlan la toma de decisiones durante la resolución del problema, conllevando en ello, cierta influencia en el accionar de los procesos cognitivos centrales. Es decir, quien resuelve el problema, en función de las demandas del entorno y en correspondencia con la manera como asume la resolución del problema, toma decisiones que inciden directamente en la participación de los procesos cognitivos centrales. Los procesos cognitivos reguladores evidenciados en esta investigación son los siguientes:

Tabla 5. Procesos cognitivos reguladores

Proceso cognitivo	Descripción
Condicionamiento	Establece ciertas condiciones de control de modo de permitir el avance solo cuando los resultados obtenidos son aceptados como válido
Retorno	Regresa a un estado en la solución del problema en la que todo se revela como algo concreto o conocido.
Rectificación	Ajusta procedimientos a medida que avanza o rectifica resultados obtenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Procesos cognitivos orbitales

Los procesos cognitivos orbitales refieren a acciones que tienen la responsabilidad de conectar la información que provee el objeto de aprendizaje o los esquemas lógicos previamente creados y alojados en la memoria a largo plazo con la situación problematizada. Los procesos cognitivos orbitales juegan un papel determinante en la participación de los procesos cognitivos recuperación e integración. Asimismo, los procesos cognitivos orbitales se encuentran fuertemente influenciados por las formas o modos en que se presenta la información en el objeto de aprendizaje, o en la manera que se presenta o exponga el problema. Los procesos cognitivos orbitales evidenciados en esta investigación son los siguientes:

Tabla 6. Procesos cognitivos orbitales

Proceso cognitivo	Descripción
Indagación	Busca la presencia de nuevas características o propiedades presentes en el problema. Para ello aprovecha los efectos motivadores de la curiosidad y el desafío.
Asociación	Relaciona las condiciones que definen el problema con situaciones previamente estudiadas y establece relaciones causales entre los datos conocidos y desconocidos
Rememorización	Evoca conocimientos previos
Condensación	Reconoce las ecuaciones como modelos matemáticos que ayudan a resolver situaciones problematizadas.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis

La presente investigación se orientó a comprender los procesos cognitivos inherentes a la resolución de problemas matemáticos cuando se emplean objetos de aprendizaje para resolver problemas de álgebra con narración. La evidencia señala la presencia de un conjunto de procesos cognitivos identificados como centrales, reguladores y orbitales. A razón de ello, se establecieron cinco esquemas lógicos en la memoria de trabajo que dan forma a una estructura cognitiva, íntimamente asociada a la tarea de resolver problemas de álgebra con narración cuando la misma se encuentra mediada a través de un objeto de aprendizaje. Por lo tanto, en el análisis de los resultados de mano con el marco teórico empleado se advierten al menos dos relaciones. Una refiere a la resolución de problemas y procesos cognitivos, la otra vincula a los objetos de aprendizaje y procesos cognitivos.

Resolución de problemas y procesos cognitivos

La resolución del problema inicia cuando los participantes leen y atienden a las características del problema o a las formas de presentar la información. Los esquemas atención y estrategia-representación, aplicado por los participantes en las tres situaciones problematizadas, se caracterizan por la presencia dominante de las acciones identificar, explicar, reificar, generalizar y combinar. Estas acciones, desempeñadas en forma recurrente, no necesariamente lineal, brindaron un intercambio constante entre el conocimiento construido, inicialmente, en la memoria sensorial y los mecanismos o acciones que dieron lugar a procesos de comprensión e interpretación.

A razón de ello, los participantes, basados en procesos de identificación y asociación lograron, inicialmente, identificar y diferenciar las cantidades variables y constantes que definen el problema, a la vez de establecer, relaciones causales entre ellas. Tales procesos se entrelazaron con procesos de reificación y explicación cuando ofrecen explicaciones en la forma cómo los datos que identifican el problema actual se asemejan o diferencia con otros problemas. Estas explicaciones se contextualizan, durante la tarea, al momento de adjudicar letras a los datos desconocidos. Adicionalmente, los procesos generalización y combinación contribuyeron, en algunos casos, a plantear una aproximación del modelo.

Los resultados advierten que en la configuración de los esquemas atención y estrategia-representación del problema los procesos cognitivos centrales se encuentran regulados por dos procesos cognitivos: condicionamiento y retorno. Durante la resolución del problema, en lo correspondiente a la configuración de los esquemas atención y estrategia-representación, los participantes avanzan toda vez que los resultados obtenidos son aceptados como válidos, de lo contrario, regresan a un estado en el que todo lo obtenido, hasta el momento, se revela ante ellos como algo ya previamente conocido.

Estas acciones, enmarcadas en procesos de condicionamiento y retorno, se encuentran enlazadas en acciones de buscar, relacionar y recordar, imbricadas en los procesos orbitales: indagación, asociación y recordación. Al respecto, los participantes buscan información en el objeto de aprendizaje que los ayude a decidir si lo obtenido es correcto para continuar en la resolución. Igualmente, relacionan la situación nueva con situaciones previamente estudiadas o conocidas que los ayude a avanzar. En este accionar, la conexión con conocimientos previos es fundamental. Por lo tanto, los procesos orbitales coadyuvan en las decisiones que toman los participantes, y determinan, en buena medida, los modos en que participan los procesos cognitivos: recuperación e integración, para extraer e incorporar los conocimientos previos, alojados en la memoria a largo plazo, en la memoria de trabajo.

Luego que los participantes comprueban el modelo que describe la situación problematizada (la ecuación), la resolución del problema continúa con la aplicación de un procedimiento algebraico-algorítmico para obtener, a partir del modelo, la solución. Los esquemas aplicación y evaluación empleado por los participantes, en las tres situaciones problematizadas, se caracterizan por la presencia dominante de las acciones aplicar, comprobar, evaluar e interiorizar. Estas acciones, evidenciadas primeramente en la comprobación del modelo, seguidamente, en la ejecución de un procedimiento paso a paso hasta dar con la solución, y posteriormente, en la forma que para ellos la solución tiene sentido y es acorde a la situación problematizada, dan lugar a los procesos comprobación, rectificación, aplicación, evaluación e integración. En este contexto, los procesos cognitivos recuperación e integración traen a la memoria de trabajo conocimientos previos que inciden en la presencia de procesos de condensación, atribuidos a la acción que se aprecia en los participantes, cuando explican que para resolver problemas de álgebra con narración los modelos matemáticos ayudan a establecer relaciones entre datos conocidos y desconocidos.

La Fig. 23 provee un modelo que describe de manera simplificada la forma en la que los participantes desempeñaron las acciones durante el proceso de resolución de los problemas.

Las acciones que dan lugar a los procesos cognitivos centrales permiten el avance en la resolución del problema, mientras que las acciones que dan lugar a procesos cognitivos orbitales coadyuvan en las decisiones que toman los participantes, y determinan, en buena medida, los modos en que participan los procesos cognitivos encargados de extraer e incorporar los conocimientos previos, alojados en la memoria a largo plazo, en la memoria de trabajo. Por su parte, los procesos reguladores coaccionan el avance en la resolución del problema hasta que ciertas condiciones de control, impuestas por los propios participantes, sean satisfechas.

Objetos de aprendizaje y procesos cognitivos

En la investigación desarrollada por Rivas y Sandía (2024) se advierte sobre el potencial que tiene el OAEL para proveer al estudiante un medio de expresión con cualidades de promover o potenciar la estructura cognitiva en concordancia con el contenido que lo define. En este contexto, juega un papel determinante el manejo eficiente de la carga cognitiva relevante y esta se encuentra en correspondencia con la relación que existe entre la estrategia que resuelve el problema y la forma de presentar la información a través del objeto de aprendizaje.

Con relación a la estrategia que resuelve el problema, Mayer (1986) explica que en ausencia de medios y fines los sujetos ejecutan procedimientos basados en el ensayo y error. Al respecto, los problemas que se basan en soluciones de este tipo sobre cargan la memoria de trabajo debido a que tales estrategias implican la construcción de esquemas tanto para encontrar la posible solución, como para detectar que el resultado alcanzado no corresponde con la solución del problema.

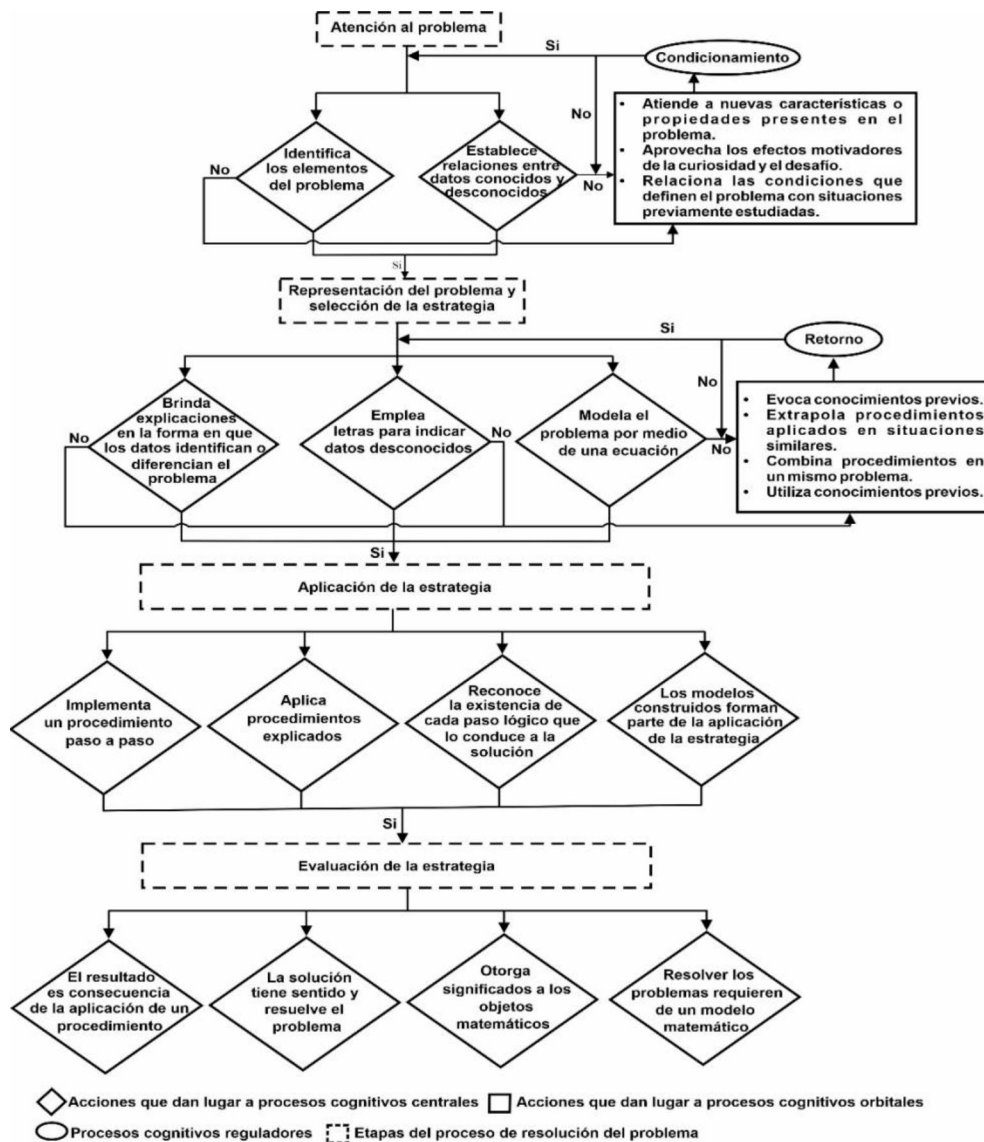


Fig. 23. Resolución un problema de álgebra con narración

Fuente: Elaboración propia.

En el OAEL la información se presenta a través de recursos multimedia atendiendo a las recomendaciones que desde la teoría de la carga cognitiva y la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia se ofrecen para garantizar un uso óptimo de los procesos cognitivos en la carga cognitiva relevante (Rivas y Sandia, 2024) y además, dicha información, orienta la estrategia de resolución de los problemas de álgebra con narración hacia el planteamiento de un modelo (la ecuación). Por lo tanto, en el OAEL la estrategia para resolver los problemas se enmarca en medios y fines, evitando, en lo posible, el ensayo y error.

En el desempeño de los participantes, al resolver los problemas de álgebra con narración, se aprecia cierta influencia de los procesos cognitivos orbitales indagación, asociación y memorización sobre los procesos cognitivos centrales. Teniendo en cuenta la correlación que existe entre los procesos cognitivos orbitales y las decisiones que toman los participantes, imbricados en la manera como es presentada la información, sugiere una correlación entre las condiciones del medio y los procesos cognitivos responsables de lograr una representación externa de las condiciones del problema. En consecuencia, la relación que existe entre la estrategia que resuelve el problema, la forma de presentar la información y los procesos cognitivos orbitales, se encuentra en correspondencia con el manejo eficiente de la carga cognitiva relevante, y ello implica, un uso efectivo de los procesos cognitivos centrales.

Conclusiones

Durante la resolución de los tres problemas de álgebra con narración, los participantes configuraron cuatro esquemas lógicos identificados como: Esquema Atención, Esquema Estrategia-representación, Esquema Aplicación y Esquema Evaluación. Estos esquemas lógicos están interconectados entre sí. La participación conjunta de estos esquemas, en compañía de los conocimientos lingüísticos, semánticos, esquemático, operativo, estratégico y conocimientos previos, quienes cooperan en los procesos cognitivos interpretación, comprensión, descomposición, separación, reunión, aislamiento, recuperación e integración, contribuyen en la configuración de una estructura cognitiva que les permite avanzar en el proceso de resolución de un problema de álgebra con narración, desde la formulación del modelo hasta la solución e interpretación del resultado.

Cada uno de los esquemas lógico previamente señalados, se construye mediante la acción de tres tipos de procesos cognitivos identificados como procesos centrales, reguladores y orbitales. Los procesos centrales, entendidos como acciones que tienen la responsabilidad de transformar la información que proviene del medio, asociada a las características que definen el problema o a las formas de presentar la información, en una representación interna en la memoria de trabajo para lograr conforme a ello una representación externa de esa información, tienen su fundamento en las teorías del significado. Por lo tanto, en los procesos centrales reside el mayor compromiso en la carga cognitiva relevante, en pro de lograr la comprensión e interpretación de los problemas de álgebra con narración.

No obstante, estos procesos centrales se encuentran influenciados por la participación de los procesos reguladores y orbitales. Al respecto, los procesos reguladores, entendidos como acciones que controlan las decisiones durante la resolución del problema, permiten ajustar la conducta de quien resuelve el problema de acuerdo a las demandas que impone la tarea. Esta característica de los procesos reguladores incide directamente en el proceso estructurante del pensamiento. Durante la resolución de problemas, los participantes, bajo la acción de los procesos centrales, toman información del exterior y la transforman en una representación interna. Si esta representación interna se adapta a las estructuras internas previamente establecidas, continua el proceso de resolución del problema. En cambio, si esta representación interna no se adapta a tales estructuras, es rechazada y reinician nuevamente la toma de información del exterior. Esta manera en la que los procesos cognitivos reguladores participan, durante la resolución del problema, encuentra correspondencia con las teorías que explican el desarrollo cognitivo.

Con relación a los procesos orbitales, entendidos como acciones que tienen la responsabilidad de conectar la información que provee el objeto de aprendizaje, o los esquemas lógicos previamente creados y alojados en la memoria a largo plazo, con la situación problematizada, conllevan un papel determinante en el modo que los procesos cognitivos recuperación e integración incluyen información en la memoria de trabajo. Por lo tanto, los procesos orbitales establecen relaciones externas entre los elementos del problema y los esquemas lógicos alojados en la memoria a largo plazo. Estos procesos tienen su fundamentación en las teorías del significado que explican el pensamiento como representación del problema.

Teniendo en cuenta que la memoria de trabajo es limitada y en ella participa la carga cognitiva relevante se revela la importancia que tienen los procesos orbitales en la comprensión e interpretación de los problemas de álgebra con narración. Asimismo, las características que adosan los procesos cognitivos orbitales los coloca en correspondencia con la manera cómo los procesos reguladores llevan el proceso estructurante del pensamiento. Por lo tanto, los procesos orbitales influyen fuertemente en la percepción de los estudiantes.

No obstante, la fluidez de estos procesos se encuentra asociado a las formas o modos en que se presenta la información en el objeto de aprendizaje, o en la manera que se presenta o exponga el problema. Este hallazgo revela la importancia que tiene considerar los principios de la carga cognitiva con relación al uso óptimo de recursos multimedia, bien para diseñar el objeto de aprendizaje, o bien para desarrollar el contenido a través de él. En atención a ello, es importante tener en cuenta que una sobrecarga cognitiva en la memoria de trabajo incide negativamente en la carga cognitiva relevante, y esta carga, es la responsable de la manera en que las personas conciben el proceso de resolución inherente a los problemas de álgebra con narración.

Los argumentos previamente desarrollados, con base en los resultados obtenidos en esta investigación, presentan un análisis que permiten comprender los procesos cognitivos que participan en la construcción de la estructura cognitiva inherente a la resolución de problemas de álgebra con narración cuando la información esta mediada por recursos tecnológicos. Por esta razón, se concluye que el propósito que motivó su realización se logró. No obstante, durante el desarrollo de esta investigación emergen dos aspectos que requieren ser tomados en cuenta en investigaciones futuras.

Etapas del proceso de resolución de problemas de álgebra con narración

Los resultados de esta investigación advierten que en el caso de situaciones problematizadas de álgebra con narración las etapas representación del problema y aplicación de la estrategia, se fusionan de tal modo que no es posible establecer una diferenciación que ayude a visualizar el paso de una hacia la otra. Por lo que no es necesario seguir las cinco etapas propuestas por Eggen y Kauchack (2009).

La fusión se debe a la característica fundamental que diferencia las situaciones problematizadas tratadas en esta investigación, de otras situaciones problematizadas expresadas en términos generales. En estas situaciones generalizadas muy probablemente no se requiere de un modelo para resolver el problema por lo que es necesario seleccionar una estrategia. Sin embargo, en el caso de los problemas de álgebra con narración, la selección de la estrategia está orientada a plantear el modelo, por lo que no hay una selección de estrategia como tal. No obstante, plantear el modelo consiste, básicamente, en representar el problema por medio de una ecuación. Por lo tanto, la ejecución de una etapa coincide esencialmente con la ejecución de la otra. Este hecho se ve evidenciado en la manera como las acciones cognitivas observadas durante la selección de la estrategia se complementan con las acciones cognitivas emergentes en la representación del problema, dando lugar al Esquema Estrategia-representación.

En investigaciones futuras interesadas en el estudio de procesos cognitivos inherentes al proceso de resolución de problemas de álgebra con narración relacionadas a situaciones problematizadas de agregar-quitar cantidades, edades de personas y números enteros, se recomienda emplear las siguientes etapas durante el proceso de resolución de los problemas: a) Atención al problema. b) Representación del modelo. c) Resolución del modelo. d) Evaluación de resultados.

Sesgo perceptivo audiovisual

Refiere a una acción cognitiva, evidenciada durante el desarrollo del ciclo C2, asociada a la conducta observada en los participantes cuando consultaron información en el OAEL. Los participantes adelantan o regresan el video, que explica la resolución del problema, con el objeto de colocarlo justo en el minuto en el que el recurso provee, justamente, la información que ellos consideran es suficiente para atender a la situación problematizada. En esta acción cognitiva, los estudiantes intentan adaptar, antes de asimilar, la nueva información que le ofrece el recurso. Con lo cual, los estudiantes protagonizan lo que Piaget define como imitación.

De acuerdo, a las teorías cognitivas que explican el proceso estructurante del pensamiento, la imitación es una conducta que causa desequilibrio en dicho proceso estructurante. Lamentablemente, en esta investigación, la acción cognitiva asociada al sesgo perceptivo audiovisual se observó con poca frecuencia, por lo que se desestimó su presencia como un proceso cognitivo emergente. No obstante, su poca frecuencia informa sobre la influencia que tienen los recursos multimedia presentes en el objeto de aprendizaje empleado para llevar la misma información a los estudiantes. Se recomienda tener en cuenta este hallazgo en futuras investigaciones dirigidas a estudiar el efecto que causa en la cognición el uso de los recursos multimedia.

Recomendaciones

Los resultados de esta investigación en modo alguno pretenden establecer generalizaciones en cuanto a la presencia de procesos cuando las personas resuelven problemas de álgebra con narración. No obstante, la

identificación de las acciones cognitivas, que en el marco de la investigación se evidenciaron, en conjunción con los esquemas lógicos construidos y la tipología de los procesos cognitivos que dan forma a una estructura cognitiva, ofrecen elementos iniciales a tomar en cuenta para futuras investigaciones.

Por otro lado, el objeto de aprendizaje empleado en esta investigación, enmarcado en teorías del aprendizaje multimedia y en teorías de la carga cognitiva, permiten afianzar y confirmar argumentos que desde diversas investigaciones se ha formulado con relación al efecto que originan en la cognición de quienes los manipulan. No obstante, se considera que los resultados podrían ser circunstanciales y en consecuencia no conviene establecer generalizaciones. Por lo que se recomienda realizar más investigaciones basadas en el uso de objetos de aprendizaje para estudiar la presencia de procesos cognitivos cuando se emplean tales recursos, como mediadores del contenido, en el desempeño de una tarea.

Sin embargo, lo anterior requiere que el investigador este consciente de la siguiente realidad presente en los objetos de aprendizaje. El objeto de aprendizaje es un recurso tecnológico mediatizado condicionado y humanizado conforme al bagaje cultural de quien lo crea, aportando, gracias a la idiosincrasia de su creador, formas de pensar y modos de actuar que, irremediamente, impregnan la actividad que a través de él se proyecta al modo en que su creador concibe el mundo que le rodea. Esta cualidad inmersa en el objeto de aprendizaje condiciona, en cierto modo, cómo las personas captan, comprenden, asimilan, interiorizan y practican el contenido educativo que lo define. Esta realidad coloca en tela de juicio tanto el aprendizaje como el modo en que se perfila la percepción de quienes hacen uso de tales recursos para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Para lo cual se requieren nuevas investigaciones que conlleven a dilucidar el impacto que conlleva el uso de objetos de aprendizaje, tanto en los procesos cognitivos, como en el aprendizaje que a través de ellos se promueve. ©

Derwis Rivas Olivo, M.Sc. Profesor Asociado, desde el 2004, encargado de las asignaturas de cálculo en condición de personal ordinario adscrito a la Facultad de Ingeniería, Universidad de Los Andes. Cuenta con una Licenciatura y una Maestría en Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la misma universidad y actualmente es Doctorante del Programa de Doctorado de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Ha ejercido el cargo de Coordinador de Cátedra y Jefe de Departamento. Hasta la fecha cuenta con publicaciones en las áreas de la Didáctica de las Matemáticas y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Beatriz Elena Sandía Saldivia. Ingeniero Civil de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela); MA en Educación, en el área de Tecnología Educativa, de la George Washington University (Washington, DC, Estados Unidos). DEA en Tecnología Educativa, de la Universidad de Las Islas Baleares (Palma de Mayorca, España). Doctora en Tecnología Educativa de la Universidad de Las Islas Baleares (Palma de Mayorca). Fue Directora Fundadora de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (ULA), Actualmente es Profesora Titular Jubilada de la Facultad de Ingeniería (ULA), Directora Fundadora del Grupo de Investigación Radix-PuntoEdu (ULA) y Miembro Correspondiente Estatal de la Academia de Mérida-Venezuela. Cuenta con publicaciones en investigaciones relacionadas a tecnología educativa, tecnologías de la Información y comunicación en la educación.

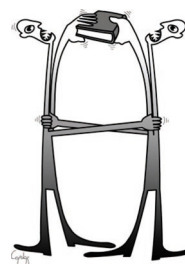
Esta investigación concluyó en noviembre del año 2023

Referencias bibliográficas

- Arteaga, J. y Guzmán, J. (2005). Estrategias utilizadas por alumnos de quinto grado para resolver problemas verbales de matemáticas. *Educación Matemática*, 17(1), 33 – 53.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Londres: Cambridge University Press.
- Bundy, A. (1975). *Analyzing mathematical proofs. Research report N° 2*. Department of Artificial Intelligence: Universidad de Edimburgo.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento (3ra ed.)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal report as data*. Cambridge: MIT Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Mayer, R. y Greeno, J. (1972). Structural differences between learning outcomes produced by different instructional methods. *Journal of Educational Psychology*, 63, 165 – 173.
- Puig, L. y Cerdán, F. (1990). Acerca del carácter aritmético o algebraico de los problemas verbales. En *Memorias del segundo simposio Internacional sobre Investigación en Educación Matemática* (pp. 35 – 48).
- Rivas O., D, Sandia S., B. (2024). Objetos de aprendizaje. Hacia su consolidación como recursos eficaces para el aprendizaje. *Educere*, 28 (90), 337 – 367.
- Sandia S., B, Pérez C., J. y Rivas O., D. (2019). Propuesta metodológica para la creación de objetos de aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 521-542.

Violencia en estudiantes de Educación Media desde la Teoría de la Acción Situacional y el clima escolar

Investigación
arbitrada



Violence in Middle School Students from the Situational Action Theory and the school climate

Nelson Garrido-Albornoz¹
garridonelson75@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0706-0463>
Teléfono: 0412 1770279

Fredy Crespo²
frecrepel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2586-2793>
Teléfono: + 58 424 7019064

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
¹Doctorado en Educación
^{1,2}Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas
y Criminológicas
Escuela de Criminología
Centro de Investigaciones Penales
y Criminológicas “Héctor Febres Cordero”
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 06/01/2025
Arbitraje/Sent to peers: 07/01/2025
Aprobación/Approved: 30/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La violencia escolar es un problema social preocupante en Venezuela, abordado de manera poco sistematizada. Este fenómeno se analiza desde dos perspectivas: el clima escolar, que sugiere que un entorno negativo puede fomentar la violencia, y la Teoría Acción Situacional (TAS), que la atribuye a acciones moralmente racionalizadas. Un estudio doctoral unificó ambas teorías mediante un enfoque metodológico mixto, utilizando datos de la encuesta ISRD 3 en adolescentes de liceos en Mérida. Los resultados revelaron que el clima escolar, junto con variables de la TAS, intensifica la violencia. Se concluye que es esencial un enfoque integral que contemple causas individuales y contextuales, así como estrategias de intervención temprana para crear un ambiente escolar positivo y seguro.

Palabras clave: Acción situacional, adolescentes, violencia escolar, clima escolar y prevención.

Abstract

School violence is a worrying social problem in Venezuela, addressed in a poorly systematized manner. This phenomenon is analyzed from two perspectives: the school climate, which suggests that a negative environment can foster violence, and the Situational Action Theory (TAS), which attributes it to morally rationalized actions. A doctoral study unified both theories through a mixed methodological approach, using data from the ISRD 3 survey in adolescents from high schools in Mérida. The results revealed that the school climate, together with TAS variables, intensifies violence. It is concluded that a comprehensive approach that considers individual and contextual causes, as well as early intervention strategies, is essential to create a positive and safe school environment.

Keywords: Situational action, adolescents, school violence, school climate and prevention.

Author's translation.

Introducción

No cabe duda de que las sociedades han sido entes dinámicos y en movimiento donde han convivido una diversidad de sujetos expuestos a diversas manifestaciones, tendencias y situaciones en interacción constante. Entre estos sujetos están los adolescentes, personas expuestas a diferentes fenómenos sociales, políticos, económicos y tecnológicos, entre otros y que, aun cuando estos sujetos están en proceso de formación, estos procesos influyen en su socialización, en su interpretación del mundo y en su comportamiento.

El tema de dónde comienza o termina esta etapa de vida (la adolescencia) genera en muchos casos debates. Sin embargo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) trabaja en el mundo sobre la base de que la adolescencia abarcaría a las personas de entre 10 y 19 años.

Desde una perspectiva biológica, la adolescencia coincidiría aproximadamente con la pubertad, etapa en la que experimentamos cambios fisiológicos significativos, principalmente a nivel sexual y cognitivo (UNICEF, 2020). Sin embargo, la adolescencia no está caracterizada únicamente por procesos de maduración biológica pues también existe una dimensión social y cultural, que influiría en la atribución de significados, conductas y expectativas a esta etapa de la vida, variando según las sociedades y épocas, de hecho, tanto UNICEF (2020) como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) establecen que la adolescencia inicia a los 10 años y finaliza a los 19 años.

Uno de los fenómenos a los que se han expuesto con frecuencia los adolescentes, en especial en las últimas décadas de este siglo, ha sido la violencia, en sus diferentes formas y a través de diferentes medios. En Venezuela, por ejemplo, en la escuela, muchos adolescentes han presenciado, justificado y hasta participado con sus pares cuando estos han perpetrado, robos, hurtos, acoso e inclusive, ataques contra los/as docentes, situaciones estas que han justificado en países como Venezuela el planteamiento de un Anteproyecto de Ley para la Convivencia Pacífica Escolar (2022).

La violencia escolar, ese es el término que utilizó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) para describir diferentes tipos de comportamientos en los que destacan: la violencia física, psicológica o sexual, de género, el acoso escolar y el ciberacoso. Según este informe la violencia escolar ha estado vinculada a procesos como la ansiedad, la depresión, daños a la salud mental, ausentismo escolar y afecciones a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

El impacto de estas, y otras vivencias cargadas de violencia, suele ser significativo para estos sujetos, pues como lo señalaran Navarro, Pérez y Perpiñán (2015), en los/as adolescentes, estos procesos inciden en la percepción, la interpretación y la racionalización que estos tienen sobre cómo se desarrollan las relaciones sociales. Inclusive, los autores afirman que el/a joven, dependiendo de determinadas situaciones vividas, puede asumir una mayor o menor propensión a la violencia en la relación con su entorno.

La violencia en las escuelas está profundamente influenciada por las costumbres y normas que definen los contextos de convivencia. Según Wikström y Treiber (2010), estos pueden ser vistos como contextos morales, los cuales afectarían el comportamiento de los individuos, incluyendo a los adolescentes, quienes evalúan y perciben las reglas y normas presentes en su entorno. La familiaridad con estos entornos les permitiría interpretar y juzgar las características del mismo, lo que puede estar condicionado por la existencia de organizaciones delincuenciales y otros factores externos. Así, los jóvenes desarrollarían un entendimiento de las normas morales mediante observaciones y experiencias previas.

Además, la Teoría de la Acción Situacional (TAS) sugiere que las valoraciones individuales influyen en el filtro moral, que a su vez afecta la toma de decisiones y el comportamiento. Este filtro interactúa con el contexto moral, permitiendo que las personas, incluidas las adolescentes, evalúen y decidan si asumir comportamientos

violentos o no. Factores personales como la culpa, la vergüenza y el autocontrol, junto con variables externas como la disuasión, juegan un papel crucial en este proceso, lo que ayuda a explicar la diversidad en las respuestas a situaciones similares.

El clima escolar es un elemento determinante en la prevención de la violencia (Tanori et al., 2022). Un clima escolar positivo se asocia con mejores resultados académicos y un crecimiento socioemocional, mientras que un clima negativo puede generar entornos estresantes que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes y están vinculados a comportamientos criminales en la adultez. Este trabajo propone aplicar una teoría criminológica integrada al enfoque del clima escolar para identificar variables asociadas a la violencia escolar, con el objetivo de desarrollar estrategias efectivas de prevención.

Así, el presente artículo, que resume la investigación doctoral sobre el tema, se ha preparado sobre el siguiente esquema: planteamiento del problema los objetivos de la investigación, marco teórico, la metodología empleada, presentación de los resultados y las conclusiones.

Problema de Investigación

La violencia en las escuelas ha sido un fenómeno persistente que afecta negativamente el desarrollo educativo y socioemocional de los estudiantes. Calle, Matos y Orozco (2017) señalan que la violencia perjudica el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes, lesionando su autoestima y aumentando la probabilidad de reprobación de materias o abandonar los estudios. Un estudio en el Estado Bolivariano de Mérida reveló que un 21% de los adolescentes presentaban conductas antisociales (Morillo, Birkbeck y Crespo, 2011), lo que subraya la necesidad de programas de prevención de la violencia enfocados en este grupo etario.

Los docentes, aunque tienen la responsabilidad de mitigar la violencia, a menudo se encuentran limitados por su formación centrada en el aprendizaje tradicional, lo que dificulta su capacidad para abordar conductas inapropiadas o delictivas (Uzcátegui y Bravo, 2020). La criminología sugiere que, aunque el comportamiento violento puede disminuir con la edad (Farrington y Löeber, 1992 y 2013; Moffit, 1993 y 2018), muchos adultos delincuentes han mostrado tendencias antisociales desde la adolescencia (Serrano, 2022). Esto ha llevado a la exploración de estrategias no punitivas para la prevención de la violencia, aunque estas enfrentan desafíos significativos relacionados con la comprensión de las conductas antisociales en contextos donde los individuos muestran razonamientos morales aceptables.

El enfoque de la Teoría de la Acción Situacional (TAS) es fundamental para entender cómo los contextos morales y las interacciones sociales influyen en el comportamiento violento. Wikström y Treiber (2010) plantean que las acciones de las personas dependen de su percepción del entorno y de las normas morales que este presenta. La investigación sugiere que es crucial analizar el clima escolar a través de la TAS para identificar variables que estén estadísticamente relacionadas con la violencia, con el objetivo de desarrollar programas de prevención efectivos que aborden las dinámicas de violencia en el contexto escolar en el Estado Mérida.

En este sentido, es necesario mencionar que las estrategias para prevenir la violencia han presentado una serie de dificultades que han sido expuestas por varios autores, entre ellos Garrido (2021), Bandura (1999) y Martínez-González, Robles-Haydar y Alfaro-Alvarez (2020), quienes señalaron que una de las complejidades está en entender cómo una persona que, en su vida diaria, mostraba y evidenciaba claros y niveles aceptables de razonamiento moral, luego, y sin explicación alguna, cometía actos antisociales, delictivos y hasta crueles en contra de otras personas.

Así, bajo esta mirada se entiende que: la violencia en el ámbito escolar tiene un impacto negativo en los adolescentes (esta vinculada, al menos, a un bajo nivel de aprendizaje, a la deserción y al bajo rendimiento escolar), en los docentes (impide el normal desarrollo de las actividades en el aula de clase, les genera conflictos y estrés) e impacta el rol que desempeña la escuela en sociedad vinculada a valores como la democracia, la paz, los derechos humanos y el progreso.

De esta situación nacen varias interrogantes, dentro de las cuales es válido preguntarse: ¿qué variables estarán relacionadas estadísticamente con la violencia escolar en el Estado Mérida, desde los fundamentos de la TAS y el clima escolar? ¿se puede determinar la utilidad de la TAS y del enfoque del clima escolar como herramientas para un programa de prevención de la violencia para el Estado Mérida y las propuestas hacia una criminología analítica del ámbito escolar? ¿se pueden mostrar los modelos de prevención de la violencia en adolescentes y el espacio escolar que orienten la organización de un programa de convivencia escolar pacífica?

Objetivos

Esta tesis doctoral desarrolló el siguiente objetivo general: Determinar las características correlacionales de los factores causales de la violencia en los adolescentes estudiantes de educación media, en el Municipio Libertador del Estado Mérida, entre los años 2012 y 2014.

Luego, como objetivos específicos se planteó: (a) Analizar estadísticamente las variables relacionadas con la violencia escolar en el Estado Mérida, desde los fundamentos de la TAS y el clima escolar; (b) Determinar la utilidad de la TAS y del enfoque del clima escolar como herramientas para un programa de prevención de la violencia para el Estado Mérida y las propuestas hacia una criminología analítica del ámbito escolar y, finalmente, (c) analizar los modelos de prevención de la violencia en los adolescentes y el espacio escolar que orienten la organización de un programa de convivencia escolar pacífica. Ahora, a los efectos del presente artículo se presentarán los resultados de los dos primeros objetivos específicos, en tanto que el tercer objetivo será presentado en otro artículo posteriormente.

Marco teórico

La violencia en adolescentes ha sido un tema de estudio desde finales de los años 90, con investigaciones que destacan la incidencia de conductas violentas en ambientes escolares y su evolución a lo largo del tiempo (Farrington y Loeber, 1992; Ttoffi et al., 2011a; 2011b). Rechea (2008) señaló que los comportamientos antisociales suelen aparecer alrededor de los 13 años, incrementándose hasta los 18 años, aunque Rutter et al. (2000) indicaba que estos comportamientos podían desaparecer dependiendo de factores personales y situacionales. De hecho, Ttoffi et al. (2011a) demostraron que algunos agresores escolares pueden mantener conductas violentas hasta 11 años después de haberlas manifestado en la escuela.

En el contexto venezolano, estudios realizados por Rodríguez y Godoy (2013) y Rodríguez y González (2013) revelaron que los estudiantes de bachillerato presentaban mayor impulsividad y bajo autocontrol en comparación con los universitarios. Además, se encontró una alta prevalencia de agresión en planteles educativos del Estado Mérida, donde siete de cada diez escolares habían victimizado a otros, siendo la burla la forma principal de agresión. Rodríguez y Birkbeck (2019) analizaron la percepción y elección de los adolescentes en situaciones hipotéticas de agresión, encontrando que la probabilidad de responder violentamente aumenta con la propensión al delito y las características del entorno.

Ahora bien, resulta importante mencionar que la prevención de la violencia en las escuelas en Venezuela se ha abordado desde dos prácticas principalmente: la aplicación de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA, 2015) y el desarrollo de Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria, sin embargo, los resultados de estas iniciativas son poco claros. El clima escolar, que comenzó a ser relevante en los años 70, se ha relacionado estrechamente con problemas de conducta y delincuencia en las escuelas (Mena y Valdés, 2008; Hamzah et al., 2018). Sin embargo, no existe un concepto único sobre el clima escolar, lo que dificulta su estudio y comprensión.

El clima escolar se ha convertido en un tema central en la investigación sobre violencia y delincuencia escolar, sugiriendo que un ambiente positivo puede ser una estrategia efectiva para reducir la violencia (Misad et al., 2022; Arias, 2021). Sin embargo, aún se requiere un análisis más profundo sobre las causas de la violencia y

los mecanismos para abordarlas. Como indican Wikström y Treiber (2017), entender los procesos causales detrás de la violencia es fundamental para implementar procesos preventivos eficaces. El clima escolar refleja las normas y relaciones interpersonales dentro de la escuela, lo que lo convierte en un factor crucial para promover la convivencia pacífica y prevenir la violencia.

La criminología ha desarrollado diversas teorías para explicar la violencia en adolescentes, destacando la Teoría de la Acción Situacional (TAS) de P.O. Wikström, que ha sido explorada por Rodríguez y Bricbeck (2019). Según Wikström (2017a), tanto el delito como la violencia están relacionados con la moralidad del individuo y su entorno. Además de ello esta teoría sugiere que las acciones violentas son parte de un proceso situacional e interactivo que involucra factores individuales, como las características biológicas y psicológicas, así como el contexto en el que se encuentra el sujeto, incluyendo objetos, personas y eventos que pueden influir en su comportamiento.

De esta manera, la TAS propone que la violencia se explica a través de dos tipos de factores: individuales y ambientales. Los factores individuales incluyen la propensión a la violencia, las normas morales y el autocontrol, mientras que los factores ambientales abarcan la exposición a normas morales y su aplicación en el entorno. Wikström (2017b) argumenta que la violencia es una acción moral que resulta de la interacción entre la moralidad personal y el contexto moral externo. Esto implica que la acción violenta puede ser percibida como una alternativa viable en ciertas circunstancias, dependiendo de cómo se perciban las normas morales en ese momento.

Asimismo, la TAS destaca la influencia que poseen las instituciones sociales en la formación de la moral y el autocontrol de los individuos, sugiriendo que el contexto situacional juega un papel crucial en la comisión de actos violentos. Elementos como provocaciones y oportunidades pueden desencadenar conductas violentas, especialmente en individuos con baja capacidad de autocontrol. La teoría, al integrar factores internos y externos, proporciona un marco conceptual valioso para entender la violencia y desarrollar intervenciones preventivas y de tratamiento efectivas, enfocándose en la complejidad del fenómeno.

En ese sentido, el incluir el enfoque escolar dentro de la TAS resulta innovador y pudiera ofrecer, para efectos de entender la violencia escolar, un aspecto interesante nunca planteado, como se expresa en la siguiente **Fig. 1** que funde ambas ideas sobre el clima escolar y la TAS.



Fig. 1. Modelo explicativo de la violencia desde la TAS modificado para incluir el Clima Escolar

Nota: Wikström, 2011, p. 23 y elaboración propia.

Metodología

Esta investigación asumió un enfoque metodológico de tipo mixto. En este contexto, la metodología mixta ha emergido como una poderosa herramienta que combina lo mejor de dos mundos: la rigurosidad cuantitativa

y la riqueza cualitativa y que busca aprovechar las fortalezas de ambos enfoques para obtener una comprensión más completa y profunda de los fenómenos sociales (Creswell y Creswell, 2018).

En los últimos años, el paradigma mixto ha experimentado un crecimiento exponencial en su aplicación en diversas disciplinas, desde las ciencias sociales hasta las ciencias de la salud (Johnson, Onwuegbuzie, y Turner, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2010; Morse, Barrett, Mayan, Olson, y Spiers, 2002). La metodología mixta, en la investigación sobre violencia escolar, ha evolucionado considerablemente a lo largo de las décadas, volviéndose cada vez más necesario utilizar este enfoque en este campo (Núñez, 2017).

Por una parte, se desarrolló un análisis de tipo cuantitativo de todo el material revisado durante los años de formación doctoral relacionado a los enfoques teóricos seleccionados para conseguir en ellos categorías emergentes que permitieran la interpretación de los mismos a la luz de los objetivos específicos planteados.

Luego se planteó un análisis de tipo cuantitativo a los fines de poder testear la propuesta realizada para este estudio y así observar la relación que existía entre las variables planteadas en este estudio. A saber, se seleccionaron cinco variables independientes: culpa, vergüenza, juicio moral y autocontrol (bajo los conceptos clásicos de la TAS, Wikström 2004) a las que se adicionó la variable: clima escolar.

Ahora bien, la valoración del clima escolar se ha hecho a través de la percepción que poseían los estudiantes, los docentes y el personal administrativo, es decir, sujetos que estaban en plena interacción uno con otros. Por ejemplo, valorando cómo los/as estudiantes habían percibido su ambiente escolar, los conflictos, la injusticia, el acoso, la violencia y/o la conducta de los agresores en la escuela, entre otros (Cohelo y Dell Aglio, 2019; Cerdaa y otros, 2019; Montero-Carretero y otros, 2021; Gottfredson y otros, 2005; Hung, Luebbe y Flaspohler, 2015; Berg y Cornell, 2016; Leria-Dulčić y Salgado, 2019; Pérez y Puentes, 2022 y Sandahl, 2016).

Para efectos del presente estudio se valoró el clima escolar desde la percepción que tenían los estudiantes de educación media sobre su entorno escolar. Esta decisión obedeció a una interpretación realizada de Wikström (2012a), entendiendo que el entorno escolar es “parte del entorno” (configurado por objetos, personas y acontecimientos) y que, en un momento dado, ha sido accesible al sujeto a través de sus sentidos, que está en interacción constante con el proceso de percepción-elección que puede estar dirigido a la violencia por parte de los adolescentes.

Como es lógico observar, la variable dependiente fue violencia escolar, definida operacionalmente como todo aquel comportamiento que puede ser exteriorizado por los adolescentes en los cuales pueden generar daños físicos, morales o psicológicos a otras personas de su entorno como consecuencia de una elección racional donde intervienen factores de propensión individual (culpa, vergüenza, juicio moral y autocontrol) y la percepción del clima escolar bajo situaciones determinadas.

Luego, se seleccionaron dos variables de control, como las plantea la TAS: el entorno moral (cómo el sujeto percibe su entorno moral) y la disuasión. Esta última vista desde la influencia que tenían los padres en el comportamiento del adolescente.

Para este tipo de análisis cuantitativo se contó con la base de datos levantada en el año 2014, en ocasión de la aplicación del instrumento conocido como Encuesta Internacional de Auto reporte de la Delincuencia Juvenil o ISRD 3 (por sus siglas en inglés: International Self Report Delinquency Study). Esta fue aplicada por Rodríguez, Santiago y Birkbeck (2014). De esta manera, esta parte de la investigación se operacionalizó desde esta base de datos considerada de interés científico (Farren, Cammigan y Enzman, 2015).

Ahora, para poder realizar este paso, en primero lugar se evaluaron los constructos teóricos de las variables a trabajar y los indicadores que se habían desarrollado en el ISRD 3. Al realizar este trabajo se encontró una concordancia entre ambas instancias, de hecho, en este instrumento se encontraron indicadores del clima escolar, tales como: peleas, delincuencia y la afectividad que el alumno había mostrado hacia la institución.

La población objeto de estudio del ISRD 3 fueron adolescentes que estudiaban primer, segundo y tercer año de educación media, es decir, las edades de estos oscilaban entre los 12 y 15 años. En esta se empleó la técnica

de la auto revelación caracterizada, además, por contener diferentes variables que se podían ajustar a distintos enfoques teóricos criminológicos, como lo demostró el trabajo de Morillo (2014).

La muestra con la que se realizó el presente estudio fue la que se tomó para el Estado Mérida y que estaba caracterizada de la siguiente manera: 1191 estudiantes encuestados, de entre 7mo., 8vo. y 9no. grado, de 39 escuelas (entre públicas y privadas), en la que se abordaron 63 salones de clase.

Ahora, las variables y los indicadores escogidos en el ISRD 3 fueron los siguientes: para la variable juicio moral: Mentir a los adultos/profesores, Dañar intencionalmente a otras personas, Robar algo pequeño, Entrar a un lugar a hurtar, Golpear a otro para hacerle daño y Usar armas para obtener un beneficio.

En la variable autocontrol fueron seleccionados los siguientes indicadores del, ISRD 3: Actual impulsivamente, Actuar solo por placer, No preocuparse por el futuro, Comportarse de manera arriesgada, Hacer cosas arriesgadas por diversion y Hacer cosas emocionantes, Pensar primero en mi beneficio, No le preocupa si las cosas molestan a otro, Conseguir de inmediato cosas que quiero. Luego, para la variable (sentir) vergüenza los indicadores fueron: Un amigo se entera que robe, Un profesor se entera que robe, Los padres se enteran que robo, Un amigo se entera que agredió a otra persona, Un profesor se entera que agredió a otra persona, Los padres se enteran que agredió a otra persona, Un amigo se entera que cometió un delito, Un profesor se entera que cometió un delito y Los padres se enteran que cometió un delito.

Luego, para la variable (sentir) culpa, los indicadores seleccionados del ISRD 3 fueron: Hacia mi mejor amigo, por engañar a otra persona, Hacia otro compañero, por engañar a otra persona, Hacia mi madre, por engañar a otra persona, Hacia mi padre, por engañar a otra persona, Hacia mi profesor querido, por engañar a otra persona, Otras personas de mi comunidad, por engañar a otra persona e Imaginarse engañando a un compañero. En la variable clima escolar los indicadores fueron los siguientes: Extrañar al liceo si se muda, Agrado por ir al liceo siempre, Gusto por su liceo, Interés por las clases, Extrañar a los profesores favoritos y Considera importante lo que su profesor piense de él/ella.

Ahora bien, como se ha indicado, existen otras variables que fueron consideradas en este estudio que fueron las variables de control. Estas fueron medidas de la siguiente forma: para la variable disuasión, los indicadores fueron: Decepcionar a los padres, Los padres saben lo que hace y dónde está, Regresa a casa cuando se lo indican (obediencia), Informa a los padres donde se encuentra, Informa a los padres con quien pasa el tiempo, Informa a los padres donde va luego del liceo e Informa a los padres lo que hace en sus tiempos libres. Luego, para la otra variable de control, contexto moral, sus indicadores medidos fueron: Robos en el liceo, Peleas en el liceo, Daños a cosas en el liceo, Consume de Drogas en el liceo y Victimizaciones a través de medios tecnológicos.

Finalmente, la variable dependiente (violencia escolar), se midió mediante la evaluación de cinco comportamientos: Haber golpeado a alguien para conseguir un bien, Haber hurtado o robado a alguien, Portar un palo, cuchillo, cadena o una pistola, Participar en una pelea y Lesionar a alguien de forma grave.

Las respuestas de las interrogantes seleccionadas para este estudio estaban dispuestas, casi en su totalidad (excepto la variable dependiente), siguiendo el modelo de escala Likert.

En este estudio también se construyó una batería de hipótesis (con sus respectivas hipótesis nulas) que partieron de la idea de que se estaría examinando la relación que podía existir entre la propensión de un individuo, la percepción que este tenía del clima escolar, del contexto moral y su comportamiento violento.

Resultados

En cuanto a la muestra (como se había mencionado), estuvo compuesta por un total 1.191 adolescentes, todos estudiantes de educación media, que cursaban entre 1er., 2do y 3er año. Ahora bien, al hacer al análisis mediante gráficos de bigotes, se observaron datos atípicos que fueron suprimidos con la intención de ajustar

y homogenizar la muestra. Por lo tanto, la muestra quedó conformada, inicialmente, por $N=1.188$ adolescentes.

La edad promedio calculada para estos encuestados/as fue de 13,17 años, según datos del SPSS (2024). En relación al sexo, el instrumento se aplicó por igual tanto a hombres como a mujeres, en razón de un 50,3% a hombres y 48,3% a mujeres.

Asimismo, el porcentaje de encuestados/as por años fue el siguiente: 29,5% eran de primer año; 33,9% de segundo año y 36,5% eran de tercer año. De manera que en la aplicación del instrumento hubo paridad, no discriminación e igualdad de peso.

Ahora, para poder comparar los grupos de variables fue necesario considerar la confiabilidad, la normalidad, la dispersión y la homocedasticidad. En este sentido, la confiabilidad el rango de confiabilidad de cada variable superó el valor de ,700 para todos los ítems medidos del instrumento.

Luego, la normalidad fue medida mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, bajo un intervalo de confianza del 95%, todos calculados con la ayuda del paquete estadístico SPSS (2019). En general, todas las variables se ubicaron en rangos $\leq,05$. Por lo tanto, la distribución de los datos observados, respecto a lo esperado, procedía de una distribución normal con la misma media y De, es decir, mostraban simetría alrededor de la media y, la media junto con la mediana.

Ahora los cálculos realizados de linealidad y dispersión, mostraron que algunos indicadores de las variables independientes y de control se repetían de forma reiterada para la violencia escolar. En ese sentido la violencia escolar estaba relacionada inicialmente a: tener desinterés por las clases (clima escolar negativo), no sentir vergüenza por cometer un delito (bajo nivel de vergüenza), hacer cosas arriesgadas para divertirse (bajo autocontrol), imaginarse engañando a otros compañeros (bajo nivel de culpa), percibir su contexto con altos consumos de drogas (contexto moral negativo) y, no informar a sus padres lo que hace en sus tiempos libres (bajo nivel de disuasión).

Luego, se utilizó la prueba de homogeneidad de las varianzas que ofrece el SPSS, mediante la prueba de Levine. En este sentido, la muestra mostró que la mayoría de las relaciones entre las variables eran homogéneas, es decir, presentaban un p valor $\geq,05$ y, solo un pequeño número de variables mostraron heterocedasticidad (un 1%), por lo tanto, no fueron incluidas en el estudio dado que no cumplían con este requisito previo para los análisis estadísticos.

La relación entre clima escolar y comportamiento violento

Como se ha venido mencionando en este trabajo, en especial, luego de analizar los antecedentes y el marco teórico, subyace la idea, tanto en el enfoque educativo como criminológico que un clima escolar (negativo) está asociado a la violencia en los ambientes escolares.

En este sentido, los estudiantes encuestados indicaron que a un 67,3% de ellos no le gustaba en nada su liceo, un 64,9% no extrañarían, en lo absoluto, su liceo y un 64,9% sienten total desagrado por ir al liceo. Es decir, en cuanto al clima escolar se observó un rechazo hacia la institución educativa y, de allí, que puede afirmarse que la mayoría de los sujetos encuestados tenían una percepción negativa del clima escolar. De hecho, apenas un 27,5% señalaron que extrañarían a su docente favorito.

El dato acá reflejado no es para nada despreciable, sino que, al contrario, debió observarse con interés en la presente investigación, siendo que el clima escolar era uno de los puntos centrales a analizar en este estudio. De hecho, la situación poseía relevancia, inclusive desde la perspectiva numérica, ya que la desviación estándar de estas respuestas era aceptable (de ,695 a ,881) y, por lo tanto, estas aseveraciones poseían fundamento matemático importante.

Ahora bien, interesaba responder si había o no una relación entre el clima escolar y la violencia escolar. Para poder responder a la pregunta de la hipótesis de este aparte se evaluó la correlación que existía entre los indicadores del clima escolar y los indicadores de la variable dependiente desde los procesos estadísticos que permite el SPSS (2019) y que fueron: a) el chi cuadrado y b) la relación lineal múltiple.

Así, el haber golpeado a alguien se correlacionó con tres indicadores: no extrañar a su profesor favorito (sig. ,000); no interesarle las clases (sig. ,004) y no gustarle las clases, siendo que la posee mayor fuerza de relación estaba en no extrañar a su profesor favorito (V_c ,148). Ahora bien, en cuanto a esta relación, el ejercicio de regresión lineal múltiple ofreció los siguientes resultados: las variables independientes que mejor explicaban esta conducta en el liceo fueron: extrañar a su profesor favorito (sig. ,000; B -,133) y el gusto por ir al liceo (sig. ,026; B -,071). Por lo tanto, al observar la tendencia de relación en Beta se tenía que, en la medida que el/la adolescente no está conectado emocionalmente a un profesor, o su profesor favorito y, además, no le gusta ir al liceo, este será sensible a golpear a alguien en su liceo.

Luego, se vieron las relaciones que existían entre hurtar o robar a alguien en el liceo y el clima escolar. En este sentido, se encontraron dos indicadores que se correlacionan estadísticamente con este comportamiento violento (hurtar o robar a alguien en el liceo) que eran: el interés por las clases (sig. ,000) y el agrado por las clases (sig. ,001), siendo que la mayor fuerza de relación la poseía: interesarle las clases (,145). Ahora bien, en cuanto a la regresión lineal múltiple, existió un solo modelo que explicaba este comportamiento violento y, según este, la variable independiente que mejor explicaba esta conducta en el liceo era: el interés por las clases (sig. ,000; B -,141). Por lo tanto, al ver Beta se tenía que, en la medida que el/la adolescente pensaba que las clases no eran interesantes este era más sensible a hurtar o robar algún objeto en su liceo.

Ahora, al observar las relaciones que existían entre portar palo, cuchillo, cadena o pistola en el liceo y el clima escolar se encontró lo siguiente: el χ^2 cuadrado mostró tres indicadores que se correlacionaban con este comportamiento violento: el interés por las clases (,000), la importancia que tiene para él/ella de su profesor (,002) y extrañar a su profesor favorito (,014) siendo que las poseían mayor fuerza de relación eran: el interés por las clases (,143) y considerar importante lo que el profesor piense de él (,130).

En cuanto a esta relación, el ejercicio de regresión lineal múltiple ofreció los siguientes resultados: existían dos modelos que explicaban este comportamiento violento de estos el segundo modelo (R^2 ,021) es el que se ajusta con mayor precisión al requerimiento correlacional y explicativo. En este sentido, los resultados indican que las variables independientes que mejor explican esta conducta en el liceo fueron: interesarle las clases (sig. ,003; B -,095) y extrañar al profesor favorito (sig. ,005; B -,091). Por lo tanto, en la medida que el/la adolescente pensaba que las clases no eran interesantes y el no estar conectado a extrañar a un profesor favorito, éste era más sensible a portar palo, cuchillo, cadena o pistola en el liceo.

En relación a la conexión que existía entre participar en una pelea en el liceo y el clima escolar se observó que existían cuatro indicadores que se correlacionaban con este comportamiento violento, siendo interesarle las clases (,000), considerar importante lo que el profesor piense de él (,001), extrañar a su profesor favorito (,004) y el agrado que muestra por la institución (,028).

Ahora, en cuanto a la regresión lineal, existió un solo modelo que explica este comportamiento violento (participar en una pelea en el liceo), que se ajustó con mayor precisión al requerimiento correlacional y explicativo y era: el interés por las clases (sig. ,000; B -,162). Por lo tanto, en la medida que el/la adolescente pensaba que las clases no eran interesantes era más sensible a participar en una pelea en el liceo.

Finalmente, correspondió ver las relaciones que existían entre lesionar a alguien de forma grave en el liceo y el clima escolar. En ese sentido, el análisis estadístico mostró que existe un solo indicador que se correlacionaba con este comportamiento violento que era: extrañar a su profesor favorito (,009) y cuya fuerza de relación era de ,118

En cuanto al ejercicio de regresión lineal múltiple este mostró que existía un modelo que explica este comportamiento violento que era: extrañar a su profesor favorito (sig. ,000; B -,111) en una relación negativa. Por lo tanto, en la medida que el/la adolescente no extrañaba a ningún profesor era más sensible a lesionar a alguien de forma grave en el liceo.

En conclusión, puede decirse, en primer lugar, que los adolescentes percibían el clima escolar de forma negativa y lo expresaban, principalmente al afirmar que: a) no les gustaba su institución educativa (67,3%), b) no extrañarían en nada su liceo (64,9%) y c) sintiendo desagrado por ir al liceo (64,9%).

En segundo lugar, cada comportamiento violento evaluado mostró una relación estadísticamente significativa con el clima escolar (negativo), por lo que se corroboró la hipótesis planteada: ante un clima escolar negativo, mayor propensión a la violencia. En este sentido, las variables correlacionadas a la violencia serán, mayormente las siguientes: desinterés por las clases (las clases no son interesantes) y no extrañar (no contar) con un profesor favorito (referente para el alumno/a).

En tercer lugar, el modelo calculado a través de la regresión lineal explicó que, en la medida que las clases no eran interesantes y que el alumno/a no contaba con un profesor favorito (referente para él/ella) será más sensible a exteriorizar, al menos, uno de los cinco comportamientos evaluados.

Utilidad de la TAS y del enfoque del clima escolar como herramientas para un programa de prevención de la violencia para el Estado Mérida y las propuestas hacia una criminología analítica del ámbito escolar

Correspondió en este punto determinar y develar la utilidad que tenían los dos enfoques teóricos (TAS y clima escolar) como herramientas para un programa de prevención de la violencia para el Estado Mérida y que, además nutrieran propuestas hacia una criminología analítica y de prevención de la violencia en estos espacios. Así, en primer lugar, se presentó un análisis del material consultado para este tema. En segundo lugar, determinó la relación entre todas las variables independientes (en su conjunto) y los indicadores de violencia escolar, de manera que se pudiera observar cuáles de ellos se acercaban con mayor precisión y con el menor error posible a predecir cada indicador de la violencia escolar, todo mediante el apoyo del SPSS (2019) y el cálculo de regresión lineal de mínimos cuadrados.

En tercer lugar, se presentó un análisis cualitativo de estos datos que daban razón de la utilidad de los mismos de cara a un programa de prevención de la violencia para los liceos y colegios de secundaria del Estado Mérida.

De manera que se inició mencionando que la Teoría de la Acción Situacional (TAS) ofrecía un marco conceptual sólido para comprender y prevenir la violencia. Esta teoría postula que las decisiones delictivas, incluida la violencia, son el resultado de una elección racional basada en una evaluación de los costos y beneficios de una acción en particular (Wikström, 2012). Así, al aplicar la TAS al contexto escolar, es posible identificar y modificar los factores situacionales que hacen más probable la ocurrencia de actos violentos, como la falta de supervisión, la disponibilidad de armas o la percepción de un clima escolar hostil.

Por su parte, el clima escolar, definido como el ambiente social, emocional y físico de una escuela, desempeña un papel crucial en la prevención de la violencia. Un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones interpersonales positivas, altas expectativas académicas y un fuerte sentido de comunidad, puede reducir significativamente la probabilidad de que ocurran actos violentos (Tolentino, 2020). Por el contrario, un clima escolar negativo, con niveles elevados de intimidación, hostilidad y desorganización, puede aumentar el riesgo de violencia.

La combinación de la TAS y el enfoque del clima escolar proporciona así una perspectiva integral para la prevención de la violencia escolar. por ello, al analizar las decisiones individuales dentro del contexto del entorno escolar, se pueden identificar los factores que influyen en la probabilidad de que un estudiante se involucre en actos violentos (como se observará más adelante). Por ejemplo, un estudiante puede tomar la decisión de participar en una pelea si percibe que los beneficios de hacerlo (como ganar estatus social) superan los costos (como ser castigado). Sin embargo, si el clima escolar es positivo y fomenta la resolución pacífica de conflictos, es menos probable que el estudiante elija ese comportamiento violento.

La aplicación conjunta de la TAS y el enfoque del clima escolar tiene importantes implicaciones para el diseño de programas de prevención de la violencia escolar. Estos programas, generalmente, se basan en (a) la modificación de los factores situacionales, identificar y modificar los aspectos del entorno escolar que facilitan la violencia, mejorar la supervisión y aumentar la disuasión; (b) fomentar un clima escolar positivo, creando un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y respetados. Esto puede lograrse a través de programas de desarrollo social y emocional, la resolución de conflictos, y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones; (c) fortalecer las habilidades sociales, equipando a los estudiantes con

las habilidades necesarias para resolver conflictos de manera pacífica, resistir la presión de los pares y tomar decisiones responsables.

Luego, para evaluar la efectividad de los programas de prevención de la violencia basados en la TAS y el enfoque del clima escolar, es fundamental utilizar diseños de investigación rigurosos. Los estudios experimentales y cuasiexperimentales pueden proporcionar evidencia sólida sobre la eficacia de estas intervenciones. Además, es importante recopilar datos tanto a nivel individual como a nivel escolar para evaluar los cambios en los factores de riesgo y los resultados a largo plazo.

De igual manera, al implementar programas de prevención de la violencia, es crucial considerar el contexto cultural y social específico de cada escuela. Los programas deben ser adaptados a las necesidades y características de la comunidad escolar. Además, es importante involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los estudiantes, los padres, los profesores y el personal administrativo, en el diseño y la implementación de estos programas.

Ahora, habiendo realizado este análisis corresponde ahora observar, de manera práctica, dinámica y científica cómo desde la TAS y el enfoque del clima escolar se da un análisis de riesgo que sirve como fundamento a los programas de prevención de la violencia, utilizando la base de datos del presente estudio doctoral. Para ello se observarán los datos descriptivos que sobre la violencia escolar han seleccionado los alumnos adolescentes encuestados y, en ese sentido se tiene que la mayoría de los sujetos encuestados mencionó nunca haber estado involucrado en actos tales como golpear a alguien en el liceo para conseguir un bien (91,4%), no haber hurtado o robado a alguien en el liceo (85,1%), jamás haber portar un palo, cuchillo u otra arma en el liceo (88,1%), nunca haber participado en una pelea en el liceo (79,4%) o haber lesionado a alguien de forma grave (91,8%).

Como se mencionó en el párrafo introductorio de esta parte, interesaba observar, para los efectos del presente estudio, el detalle de los comportamientos violentos medidos en cuáles de ellos había participado mayormente los/as encuestados/as y, en ese sentido: el 14,7% de los sujetos señaló que había participado en peleas dentro del liceo, 8,9% afirmó haber hurtado o robado a alguien en su institución educativa y un 5,8% admitió haber portado palos, cuchillos, cadenas o pistolas en el liceo.

Por lo tanto, serían estos tres comportamientos: peleas dentro del liceo, haber hurtado o robado a alguien en la institución educativa y haber portado palos, cuchillos, cadenas o pistolas en el liceo, las conductas violentas más expresadas por los adolescentes.

Ahora bien, a partir de este punto se examinó, con el apoyo del SPSS (2019) la relación de las variables independientes con cada uno de los indicadores de la variable dependiente, utilizando el método de regresión lineal por mínimos cuadrados.

Iniciando con la variable independiente de violencia escolar: haber golpeado a alguien en la escuela para conseguir un bien. En ese sentido, los datos que arrojó el SPSS (2019), fueron los siguientes: El mejor modelo explicativo arrojó un R2 de ,093 con un Sig ANOVA de ,000 siendo que las variables relacionadas a haber golpeado a alguien en la escuela eran:

- Imaginarse engañando a un compañero (Sig. ,000; B ,144), bajo nivel de culpa.
- Conseguir lo que busca sin importarle los demás (Sig. ,000; B -,102), bajo nivel de autocontrol.
- No sentir vergüenza por cometer un delito aún cuando sus padres se enteren (Sig. ,006; B -,102) bajo nivel de vergüenza.
- El no extrañar a su profesor favorito (Sig. ,000; B -,100) clima escolar negativo.
- Considerar correcto utilizar armas para obtener dinero de un compañero (Sig. 003; B -,086), incorrecto nivel de juicio moral.
- No sentir culpa por engañar a un compañero aun cuando su madre se entere (Sig. 023; B ,023) bajo nivel de culpa.

Así, en la medida en que un adolescente no sentía culpa al imaginarse engañando a un compañero, consiga lo que busca sin importarle los demás, no sienta vergüenza por cometer un delito aún cuando sus padres se enteren, no extraña a su profesor favorito, considere correcto utilizar armas para obtener dinero de un compañero y no sienta culpa por engañar a un compañero aun cuando su madre se entere, era más sensible a golpear a alguien en la escuela.

De manera que el hecho de agredir a otro compañero en el liceo, estaba caracterizado por una actuación racional en la que el adolescente mostraba una desconsideración hacia los demás caracterizada por: un bajo nivel de culpa, bajo nivel de autocontrol, bajo nivel de vergüenza, una percepción negativa del clima escolar y un incorrecto juicio moral, tal y como lo plantea la TAS, la violencia es una acción racional, al menos para este comportamiento.

En segundo lugar, con respecto al indicador haber hurtado o robado a alguien en la escuela, se tienen los siguientes resultados: El mejor modelo explicativo arrojó un R2 de: ,081 con un Sig ANOVA de ,000 siendo que las variables relacionadas a haber hurtado o robado a alguien en la escuela fueron:

- No sentir culpa al imaginarse engañando a un compañero (Sig. ,000; B ,190) bajo nivel de culpa.
- Consentir que robar está bien (Sig. ,002; B -,093), erróneo juicio moral.
- No sentir vergüenza por cometer un delito, ser atrapado, aún cuando su mejor amigo se entere (Sig. ,007; B -,079) bajo nivel de vergüenza.
- Las clases no son interesantes (Sig. ,016; B -,070) clima escolar negativo.

Así, en la medida que un adolescente no sentía culpa al imaginarse engañando a un compañero, sentir que era correcto robar, no sentir vergüenza por cometer un delito, ser descubierto y que su mejor amigo se entere, y considere que las clases en su liceo no son interesantes, éste era más sensible a hurtar o robar a alguien en la escuela.

De manera que en la medida que el adolescente que presente un bajo nivel de culpa, un juicio moral incorrecto, bajo nivel de vergüenza y un clima escolar negativo, será más proclive a hurtar o robar a alguien en la escuela. Tal cuadro describe a una persona (adolescente) que siente indiferencia hacia las cosas de las demás personas y por ende no las respeta aunado a una percepción del entorno negativo que parecen motivarle aun más a este tipo de prácticas negativas.

En tercer lugar, con respecto al indicador: portar un palo, cuchillo, cadena o pistola en la escuela, se obtuvieron los siguientes resultados: El mejor modelo explicativo arrojó un R2 de: ,112 con un Sig ANOVA de ,000 siendo que las variables relacionadas a portar un palo, cuchillo, cadena o pistola en la escuela fueron:

- No sentir culpa al imaginarse engañando a un compañero (Sig. ,000; B ,136) bajo nivel de culpa.
- Hacer cosas arriesgadas solo para divertirse (Sig. ,005; B -,087), bajo nivel de autocontrol.
- Género: masculino (Sig. ,000; B ,103).
- No sentir vergüenza por robar en una tienda y que su mejor amigo se entere (Sig. ,004; B -,081) bajo nivel de vergüenza.
- Mentir o desobedecer a los padres (Sig. ,009; B -,081), bajo nivel de juicio moral.
- Consigue lo que busca sin importarle los demás (Sig. ,030; B -,066), bajo autocontrol.
- Edad: 15 años (Sig. ,038; B ,058).

Así, en la medida que un adolescente no sentía culpa al imaginarse engañando a un compañero, hiciera cosas arriesgadas solo para divertirse, pertenecía al género masculino, no sintiera vergüenza por cometer un delito y que su mejor amigo se enterara, mienta o desobedezca a sus padres, actuara sin importarle los demás y tuviera una edad promedio de 15 años éste sería más sensible a portar un palo, cuchillo, cadena o pistola en la escuela.

De manera que en la medida que el adolescente presentaba un bajo nivel de culpa, bajo nivel de autocontrol, un juicio moral incorrecto, bajo nivel de vergüenza, sea hombre y con una edad de 15 años, era más proclive a

portar un palo, cuchillo, cadena o pistola en la escuela. La situación descrita plantea que este tipo de conductas violentas se presentaba con mayor tendencia en los hombres, con edad promedio de 15 años, dispuestos a asumir riesgos y/o entender que hacerlo y/o retar a las autoridades es correcto o, al menos normal, es decir, es una elección racional de su comportamiento, como lo plantea Wikström (2019) dentro de la TAS.

En cuarto lugar, con respecto al indicador participar en una pelea en la escuela, se observaron los siguientes resultados: El mejor modelo explicativo arrojó un R^2 de ,143 con un Sig ANOVA de ,000 siendo que las variables relacionadas a portar un palo, cuchillo, cadena o pistola en la escuela eran:

- Creer que está bien robar (Sig. ,000; B , -117) juicio moral incorrecto.
- Hacer cosas arriesgadas solo para ver sus capacidades (Sig. ,000; B -,112), bajo nivel de autocontrol.
- Género: masculino (Sig. ,000; B ,126).
- Edad: 15 años (Sig. ,000, B ,109).
- No sentir culpa por engañar a un compañero (Sig. ,001; B ,097), bajo nivel de culpa.
- No sentir vergüenza por lesionar físicamente a un compañero y que su mejor amigo se entere (Sig. ,005; B -,080) bajo nivel de vergüenza.
- Actura sin detenerse a pensar (Sig. ,006; B -,080), bajo nivel de autocontrol.
- Creer que las clases no son interesantes (Sig. ,002; B -,098), clima escolar negativo.
- Sentir desagrado por ir al liceo todo el tiempo (Sig. ,031; B ,067), clima escolar negativo.

En la medida que un adolescente consideraba correcto robar, haga cosas arriesgadas solo para ver sus capacidades, era de género masculino, con edad de 15 años, que no sintiera culpa por engañar a un compañero, ni vergüenza por lesionar físicamente a un compañero, que actuara sin detenerse a pensar, para quien las clases no eran interesantes y no sintiera agrado por ir al liceo, éste era más sensible a participar en una pelea en la escuela.

De manera que en cuando el adolescente presentaba un bajo nivel de culpa, bajo nivel de autocontrol, un juicio moral incorrecto, bajo nivel de vergüenza, que evaluaba el clima escolar como negativo, que era hombre y con una edad de 15 años, era más proclive a participar en una pelea en la escuela. La situación descrita plantea que este tipo de conductas violentas se presentaba con mayor tendencia en hombres, con edad promedio de 15 años, dispuestos a asumir riesgos que incluyeran lesionar físicamente a otra persona y/o entender que hacerlo y/o retar a las autoridades es correcto, normal o asumible, es decir, al igual que en en las otras conductas violentas, esta era una elección racional, marcada por estas variables de propensión individual, como lo propone Wikström. Sin embargo, el clima escolar negativo, como se ha observado en los análisis anteriores, también sería un factor que influyera en la conducta del adolescente y que debía considerarse a la luz de un programa de prevención de la violencia en los ambientes escolares.

En quinto y ultimo lugar, con respecto al indicador lesionar a alguien de forma grave, el mejor modelo explicativo arrojó un R^2 de ,102 con un Sig. ANOVA de ,000 siendo que las variables relacionadas a lesionar a alguien de forma grave en la escuela fueron:

- No sentir vergüenza por lesionar a un compañero y que los padres se enteren (Sig. ,000, B -,225), bajo nivel de vergüenza.
- Edad: 15 años (Sig. ,002, B ,117).
- Creer que está bien golpear a un compañero para hacerle daño (Sig. ,000; B ,158), juicio moral incorrecto.
- Considerar que está bien robar (Sig. ,000; B ,161), juicio moral incorrecto.
- No sentir culpa por engañar a un compañero (Sig. ,027; B ,088), bajo nivel de culpa.
- No sentir vergüenza por robar en una tienda y que sus padres se enteren (Sig. ,015; B ,117), bajo nivel de vergüenza
- Consigue lo que busca sin importarle los demás (Sig. ,024; B -,086), bajo nivel de autocontrol.

Así, en la medida que un adolescente consideró correcto: no sentir vergüenza por lesionar a un compañero, contar con 15 años de edad, creer que está bien golpear a un compañero para hacerle daño, considerar que está bien robar, no sentir culpa por engañar a un compañero, no sentir vergüenza por robar en una tienda y que sus padres se enteren, consiga lo que busca sin importarle los demás, era más sensible a lesionar a alguien de forma grave en la escuela.

Se entiende también que, el adolescente que presentaba un bajo nivel de culpa, bajo nivel de autocontrol, un juicio moral incorrecto, bajo nivel de vergüenza, tuviera una edad de 15 años, era más proclive a lesionar a alguien de forma grave en la escuela. La situación descrita planteaba que este tipo de conductas violentas se presentaba con mayor tendencia en personas cuyo promedio de edad es de 15 años, dispuestos a asumir altos riesgos considerados como peligrosos (robar, lesionar, engañar, entre otros), es decir, se estaba frente a una serie de indicadores que demostraron que el acto violento es racional, sin embargo, está marcado por la presencia de una serie de variables de propensión individual, como lo propone la TAS.

No obstante, la variable el clima escolar no aparece como predictor de este compartimiento grave, por lo que se ratifica que son muy pocas las personas que llenan este perfil y que se atreverían a comportarse de esta manera. Es decir, este tipo de violencia grave es algo que llama la atención en la escuela pero que sucedería en pocas oportunidades, esto es diferente a otro tipo de violencias, que pueden ser lesivas, pero menos radicales que lesionar gravemente a un compañero.

Los resultados del estudio indicaron que, al aplicar la Teoría de la Acción Situacional (TAS) y considerar el clima escolar, se ofrecía una visión más detallada de los factores que influían en diferentes tipos de violencia escolar. Se evidenció así que la violencia no es un acto impulsivo, sino más bien una elección racional influenciada por una combinación de factores individuales y contextuales, como lo indicaba la TAS y que se potencia al incluir el factor del clima escolar.

De estos análisis se pudo observar, en primer lugar, que había una fuerte correlación entre la violencia física y el bajo nivel de culpa, autocontrol y vergüenza, así como un juicio moral incorrecto. Los adolescentes que cometieron actos violentos solían mostrar una menor consideración por los demás y una mayor disposición a asumir riesgos. Estos hallazgos son coherentes con la TAS, que plantea que las personas eligen cometer asumir la violencia en función de una evaluación de los costos y beneficios.

En segundo lugar, el clima escolar emergió como un factor significativo, especialmente en relación con tipos de violencia menos graves. Un clima escolar negativo, caracterizado por aburrimiento, falta de interés en las clases y percepción de un ambiente hostil, se asociaba con una mayor probabilidad de participar en actos de violencia. Esto sugiere que el entorno escolar juega un papel fundamental en la prevención de la violencia, ya que puede influir en las normas sociales y las oportunidades de participación en actividades positivas.

En conclusión, la aplicación de la TAS y el enfoque del clima escolar proporcionan una base sólida para el diseño de programas de prevención de la violencia escolar. A partir de los resultados obtenidos, se puede mencionar también que es importante asumir procesos de intervención temprana, en ese sentido, los programas de prevención deben enfocarse en desarrollar habilidades sociales, emocionales y morales en los estudiantes desde temprana edad, con el fin de fortalecer su capacidad para tomar decisiones responsables y resistir la presión de sus pares.

Luego, el estudio refleja la importancia que tiene mejorar el clima escolar. En esta idea, es fundamental crear un ambiente escolar positivo y seguro, donde los estudiantes se sientan valorados y motivados, lo que implica promover relaciones interpersonales positivas entre estudiantes y profesores, fomentar la participación en actividades extracurriculares y ofrecer un currículo relevante y atractivo.

De igual manera, los programas de prevención deben abordar una amplia gama de factores de riesgo, incluyendo los individuales (como las creencias, actitudes y valores) y los contextuales (como el clima escolar y las características del entorno familiar). En ese sentido, un enfoque multifactorial resultaría interesante para desarrollar esta propuesta.

También es cierto que se requiere la participación de todos los actores involucrados, incluyendo a los estudiantes, profesores, padres, personal administrativo y la comunidad en general en programas que deben:

- Promover el desarrollo de habilidades sociales: Fomentar la empatía, la resolución de conflictos de manera pacífica y la comunicación asertiva.
- Fortalecer el juicio moral: Promover valores como el respeto, la justicia y la equidad.
- Mejorar el clima escolar: Crear un ambiente escolar positivo y seguro, donde los estudiantes se sientan valorados y motivados.
- Involucrar a las familias: Fomentar la colaboración entre la escuela y la familia para promover un entorno familiar positivo y apoyar el desarrollo de los estudiantes.

Por tales motivos, la TAS y el enfoque del clima escolar ofrecen un marco conceptual útil para comprender y prevenir la violencia escolar. Al abordar los factores individuales y contextuales que influyen en la conducta violenta, es posible diseñar programas de prevención efectivos que contribuyan a crear escuelas más seguras y saludables.

De esta manera se puede afirmar que los datos presentados en el estudio ofrecen una valiosa contribución a la criminología analítica, especialmente en el ámbito escolar. Al aplicar la Teoría de la Acción Situacional (TAS) y considerar el clima escolar, se logra una comprensión más profunda de los factores que subyacen a la violencia escolar. Esta perspectiva analítica, al centrarse en las decisiones racionales que llevan a cabo los individuos en contextos específicos, permite ir más allá de explicaciones simplistas y superficiales de la violencia en el ámbito escolar.

Los resultados de este estudio también sugieren que una criminología analítica del ámbito escolar debe adoptar un enfoque multifactorial. La violencia en estos espacios es un fenómeno complejo que no puede explicarse por una única causa. Por lo tanto, las intervenciones deben abordar una amplia gama de factores de riesgo, tanto individuales como contextuales, de hecho, es bien sabido que, al combinar estrategias de prevención universal, selectiva e indicada, es posible diseñar programas que sean efectivos para reducir la violencia en las escuelas (Farrington, 2013).

Así las cosas, los datos presentados en esta investigación doctoral proporcionan evidencia empírica sobre los factores que influyen en la violencia escolar. En este sentido, al aplicar la TAS y considerar el clima escolar dentro de una ecuación para comprender la violencia escolar y su prevención, se logra una interpretación más profunda de este fenómeno complejo y se identifican las áreas en las que se deben centrar los esfuerzos de prevención. En esta tarea jugaría un papel importante el enfoque multifactorial y colaborativo, a través del cual es posible crear escuelas más seguras y saludables para los estudiantes y los docentes.

Conclusiones

La investigación doctoral abordó la complejidad de la violencia escolar, centrándose en las correlaciones entre los factores causales que afectan a los adolescentes entre 2012 y 2014. Se destacó así que la violencia no solo interfiere en el desarrollo normal de las clases, afectando las estrategias didácticas y resultando en consecuencias como el bajo rendimiento escolar y el desencanto de los estudiantes hacia la escuela, sino que también representa un problema significativo para la comunidad educativa en su conjunto. Este fenómeno no es exclusivo del ambiente escolar y puede ser un indicador de problemas sociales más amplios, lo que resalta la necesidad de estrategias de prevención adecuadas y contextualizadas.

Además, se concluye que la violencia escolar es prevenible mediante una evaluación adecuada y la implementación de estrategias basadas en evidencia. La investigación propone un enfoque de criminología analítica educativa, que une a la criminología y a la educación, para abordar la violencia escolar desde perspectivas teóricas como la Teoría de la Acción Situacional (TAS) y el clima escolar.

El análisis de las variables tradicionales de la TAS, como la culpa, el juicio moral y el autocontrol, reveló la relación con la violencia escolar en el contexto merideño. Asimismo, el clima escolar se identificó como un factor crucial que potencia la capacidad predictiva de la TAS y es fundamental para la prevención de la violencia. La investigación enfatiza que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones saludables y una participación activa, es esencial para crear un entorno seguro y propicio para el aprendizaje.

Se subraya la importancia de un enfoque integral que considere tanto el marco legal existente como las investigaciones previas para construir un modelo teórico sólido para la prevención de la violencia escolar. Este modelo debe involucrar a todos los actores educativos y ser adaptable a las necesidades del contexto local. La TAS se presenta como un marco prometedor que permite abordar las causas subyacentes de la violencia, sugiriendo estrategias que fomenten habilidades sociales y morales en los adolescentes.

Finalmente, la investigación concluye que la violencia escolar requiere un enfoque multifactorial que contemple tanto factores individuales como contextuales, destacando la necesidad de intervenciones tempranas dirigidas a grupos de riesgo. La creación de un clima escolar positivo y el desarrollo de habilidades socioemocionales son esenciales para prevenir la violencia. Al abordar las causas subyacentes y empoderar a los estudiantes, se puede contribuir a la construcción de entornos escolares más seguros y saludables. ©

Nelson J. Garrido Albornoz. Criminólogo y Abogado (ULA, VEN), Doctor en Educación (ULA, VEN), Magister en Derechos Humanos (UNIA, ESP) y Especialista en Ciencias Penales (UCV, VEN). Docente de la Escuela de Criminología e Investigador del Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas (CENIPEC) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de los Andes. Autor de 14 artículos científicos publicados en diferentes revistas nacionales e internacionales. Ponente en 40 eventos nacionales e internacionales. Consultor de organismos internacionales: UNICEF y PNUD para varios países de Centro América. Profesional apasionado y con experiencia dentro del mundo humanitario, en especial en el área de protección, incluyendo la niñez, la inmigración y la juventud. Disciplinado, flexible, altamente motivado, comprometido y empático, con capacidad de adaptación y desarrollo, con una sólida experiencia calificada y acreditada en áreas tales como: leyes nacionales, Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, desarrollo de proyectos, estrategias, supervisión técnica, alto nivel de análisis (social, humanitario y contextual) y amplio dominio de herramientas tecnológicas (Windows, KOBO, SPSS, MIRO) y metodologías de la investigación.

Freddy Crespo. Criminólogo (ULA), Abogado (ULA), Magíster en Ciencias Políticas (ULA), PhD Ciencias Sociales (UCV), PhD en Ciencias Penales y Criminalísticas (UCASR), Profesor de la Escuela de Criminología (ULA), Profesor colaborador de la Universidad Internacional de la Rioja UNIR, España). 25 artículos en revistas arbitradas e indexadas, 4 libros sobre sociología y criminología, Líneas de investigación: subcultura carcelaria, prisionización victimización, miedo al delito percepción de seguridad ciudadana y violencia y suicidio. Libro 2025: “Nosotros, los migrantes”, publicado por Editorial Aliar, España.

Referencias bibliográficas

- Anteproyecto de Ley para la Convivencia Pacífica Escolar (2022). En: <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/proyectos/ley-de-convivencia-pacifica-escolar-20220422165918.pdf>
- Arias, Indira (2021). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Revista Sophia*, 14 (2), 84-93. Recuperado el 14.febrer.2022 <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/852/1286>
- Bandura, Albert (1999): Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. Special Issue on Evil and Violence, 3, 193-209.
- Berg, Julliete y Cornell, Dewey. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. En: *School Psychology Quarterly*, 31(1). Recuperado el 06.junio.2020. DOI:10.1037/spq0000132.
- Calle, Paulo; Matos, Pedro y Orozco, Reagan (2017). El círculo de la violencia escolar en el Perú: hogares, escuela y desempeño educativo. En: *Economía y Sociedad* / 92. Recuperado el 15.oct.2020. En: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5756/El%20c%3%adrculo%20de%20la%20violencia%20escolar%20en%20el%20Per%3%ba%20hogares%2c%20escuela%20y%20desempe%3%b1o%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerda, Gamal; Pérez, Carlos; Elipe, Paz; Casas, José y Del Rey, Rosario (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria *Revista psicodidáctica*. Recuperado el 11.dicie.2020. En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417303131>
- Cohelo, Clara y Dell Aglio, Debora. (2019). Clima escolar y satisfacción con la escuela entre adolescentes de enseñanza medio. *Psicología: teoría e práctica*, 21(1), 265-281. Recuperado el 12.sept.2021. En: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872019000100011&script=sci_abstract&tlng=es
- Creswell, Jhon (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Farren, Diego; Cammigan, Ilka y Enzman, Dirk (2015): International Self-Report Delinquency Study (ISRD3) in Germany: Technical Report. DOI:10.13140/RG.2.2.31045.93920
- Farrington, David y Loeber, Rolf (2013): Two approaches to developmental, life course theorizing. En: *The Oxford handbook of crime prevention*. Cullen y Wilcox (ed.), Oxford University Press. Oxford.
- Farrington, David y Loeber, Rolf (1992): Criminal Career research in United Kingdom. *British Journal of Criminology*. No. 32.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020). ¿Qué es la adolescencia? Recuperado el 15.oct.2024. En: <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- Garrido, Nelson (2021). Aproximaciones teóricas para programas de prevención de la violencia en adolescentes. *Revista especializada, EDUCERE*. Mérida, Venezuela. Mayo-Junio, 2021. En: <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225021/html/>
- Gottfredson, Gary, Gottfredson, Denis, Ann, Antony, Gottfredson, Nisha (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, Vol. 42 No. 4, November 2005. 412-444. Sage Publications. Recuperado el 15.agost.2020 Doi: 10.1177/0022427804271931
- Hamzah, Didi, Ibrahim, Mohamed, Ghavifekr, Simin (2018). Change orientation and organizational climate: Experience from Malaysian primary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6 (2), 83-108. Recuperado el 20.enero.2023 .En: <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no2.5>
- Hung, Anna, Luebbe, Aaron y Flaspohler, Paul (2015). Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. En: *School Mental Health*, 7(2). Recuperado el 29.nov.2023. DOI:10.1007/s12310-014-9131-y.

- Johnson, Burk, Onwuegbuzie, Anthony y Turner, Lisa (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Leria-Dulčić, Francisco y Salgado-Roa, Jorge (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado el 12.febre.2022.DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, LOPNNA (2015): Gaceta Oficial No. 6.185 Extraordinario, de fecha 8 de junio de 2015. Caracas.
- Martínez-González, Marina, Robles-Haydar, Claudias y Alfaro-Alvarez, Judy (2020). Concepto de desconexión moral y sus manifestaciones contemporáneas. En *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.11, 2020. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado el 13.mayo.2022 .DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278382>
- Mena, Isidora y Valdés, Ana (2008). Clima social escolar. Documento Valores UC. Santiago. Escuela de Psicología, Universidad Católica. Recuperado el 12.octub.2022. .En: <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Misad, Karla; Misad, Rosa y Dávila Oscar (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*. Vol. 2 Núm. 2 págs. 7-24. Recuperado el 20.nov.2023 DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Moffitt, Terry (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. Recuperado el 15.junio.2019. En: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Moffitt, Terry (2018). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Offending. Recuperado el 15 may. 2018. En: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351522403/chapters/10.4324%2F9780203793350-1>
- Montero-Carretero, Carlos; Pastor, Diego, Santos-Rosa, Francisco y Cervelló, Eduardo (2021). School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*. Recuperado el 08.julio.2022.Doi: [10.3389/fpsyg.2021.656775](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775)
- Morillo, Solvey (2014): Conductas antisociales autorreveladas en adolescentes: la escuela, la familia y los amigos. Tesis doctoral no publicada. Escuela de Educación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Morillo, Solvey, Birkbeck, Christopher y Crespo, Freddy (2011): Autocontrol y conducta desviada: una exploración con dato venezolanos. *Revista del Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad de los Andes. pp. 173-203.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 12(4), 559-574.
- Núñez, Jancy (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. En *Cuadernos de Pesquisa*. En: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf&lang=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. Recuperado el 20.sep.2024. En: <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024). Salud del adolescente. Recuperado el 19.oct.2024. En: <https://www.paho.org/es/temas/salud-adolescente>
- Pérez, Dayra y Puentes, Alexandra (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Revista Pensamiento y Acción*. Universidad Tecnológica Pedagógica de Colombia. Tunja (Boyacá-Colombia)-No. 32. Enero-Junio 2022. Recuperado el 12.agost.2023. DOI: <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>

- Rechea, Cristina (2008): Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España. Castilla-La Mancha, Centro de Investigaciones en Criminología.
- Rodríguez, J., Santiago, N. y Birkbeck, C. (2014). International Self-Report Delinquency Study (ISR3D3). Technical report on data collection. Venezuela. November 2014. Recuperado el 07.dic.2020 En: https://www.researchgate.net/publication/306029486_International_Self-Report_Delinquency_Study_ISR3D3_Technical_report_on_data_collection_Venezuela
- Rodríguez, Juan y Birkbeck, Christopher (2019): La Teoría de la Acción Situacional. Una prueba del proceso de percepción-elección mediante la encuesta factorial en Venezuela. Recuperado el 12.nov.2022. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6705668>
- Rodríguez, Juan y Godoy, Pedro (2013): Autocontrol: un análisis comparativo entre delincuentes, estudiantes de bachillerato y universitarios venezolanos. En: La generalidad de la teoría del autocontrol. A. Serrano y C. Birkbeck, editores. Editorial Dykinson. Madrid.
- Rodríguez, Juan y González, Silverio (2013): Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿qué variables la explican? En: La generalidad de la teoría del autocontrol. A. Serrano y C. Birkbeck, editores. Editorial Dykinson. Madrid.
- Sandahl, Julia (2016). School climate and delinquency-on the significance of the perceived social and learning climate in school for refraining from offending. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*. 17:2, 110-130. Recuperado el 12.marzo.2023. DOI: [10.1080/14043858.2016.1260335](https://doi.org/10.1080/14043858.2016.1260335)
- Serrano, Alfonso (2022). Curso de experto en Criminología. Notas de clase. Universidad Nacional a Distancia, UNED. Madrid. Junio, 2022.
- Tanori, Jesús, Vera, José, Bautista, Gildardo y Durazo, Francisco (2022). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Revista Diálogos sobre la Educación*. Año 13, número 24, enero-junio 2022. Recuperado el 29.nov.2023. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1042>
- Tashakkori, Abbas, y Teddlie, Charles (2010). *Mixed methods research: Design and implementation*. Sage Publications.
- Ttofi, Maria, Farrington, David, Lösel, Frederich, y Loeber, Rolf (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73. Recuperado el 12.nov.2019. En: <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Toffi, Maria, Farrington, David, Lösel, Frederich, y Loeber, Rolf (2011b): The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta analytic review of longitudinal studies. Recuperado el: 04.may.2018. En: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cbm.808>.
- Uzcátegui, Ramón y Bravo, Luis (2020). La Escolaridad en Venezuela. Balance de 60 años. Recuperado el 29.nov.2023. En: https://www.researchgate.net/publication/344713157_La_Escolaridad_en_Venezuela_Balance_de_60_anos_1958_-_2912
- Wikström, Per (2004): Crime as alternative: Toward a cross level situational action theory of crime causation. En J McCord Ed. *Beyond Empiricism Institution and intentions in the Study of crime* (1-38). New-Brunswick.
- Wikström, Per (2011). Does Everything Matter? Addressing The Problem Of Causation And Explanation In The Study Of Crime. En: McGloin, Sullivan y Kennedy (editores). En: *When Crime Appears*. Editorial Routledge. Recuperado el 13.marzo.2020. En: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203802106-6/everything-matter-per-olof-wikstr%C3%B6m>
- Wikström, Per (2017a): Character, circumstances, and the causes of crime: towards an analytical criminology. Up uncorrected proof-firstproofs, sat, feb 11. Newgen. Oxford.
- Wikström, Per (2017b): Explicando el delito como una acción moral. Traducción de Juan Antonio Rodríguez. Capítulo 12. *Breaking Rule*. Pp. 78-103.

- Wikström, Per y Treiber, Kyle (2017). Beyond risk factors: An analytical approach to crime prevention. Recuperado el 13.marzo.2020. En: https://www.researchgate.net/publication/311253186_Beyond_Risk_Factors_An_Analytical_Approach_to_Crime_Prevention
- Wikström, Per y Treiber, Kyel (2010): La violencia como acción situacional. Recuperado el: 17.mayo.2018. En: <https://search.proquest.com/openview/3b6969ec288a5a140749e97070570382/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596355>

Dimensiones e indicadores psicológicos del modo de actuación profesional pedagógico

Artículos
arbitrados

Psychological dimensions and indicators of the professional pedagogical acting mode

Dimensões e indicadores psicológicos do modo de atuação pedagógica profissional

Yaneysi Madelyn Berroa Muñoz¹

yberroa@dpe.ss.rimed.cu
<https://orcid.org/0009-0003-5344-1790>
Teléfono: + 53 52126468

Israel Acosta Gómez²

israelacosta2203.az@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4167-192X>
Teléfono: + 53 58657364

Zaida Fernández González³

zfernandez@uniss.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2375-1280>
Teléfono: + 53 52098107

¹Dirección General de Educación
Dirección de Educación Básica
Primaria, Secundaria, Especial y Primera Infancia
Provincia Sancti Spíritus, Cuba

²Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”
Facultad de Ciencias Pedagógicas
Departamento de Educación Infantil

³Departamento de Formación Pedagogía-Psicología
Provincia Sancti Spíritus, Cuba



Recepción/Received: 04/12/2024
Arbitraje/Sent to peers: 05/12/2024
Aprobación/Approved: 29/01/2025
Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

El presente trabajo abordará sobre el modo de actuación profesional pedagógico, el cual se concibe como una variable integrativo-psicológica, donde se concentra en unidad dialéctica lo cognitivo y lo afectivo, desde el saber hacer y ser del sujeto-educador, para su autoperfeccionamiento sociopersonal. Para el logro de los fines propuestos en este trabajo se utilizó el método empírico de revisión de documentos, y, a su vez, el método teórico histórico-lógico, de manera que se marcaron las principales regularidades para la construcción de la propuesta de solución. Por ende, el objetivo de este trabajo es diseñar dimensiones e indicadores que permitan la medición del modo de actuación profesional pedagógico en la praxis educacional.

Palabras clave: modo de actuación, educación, educadores, enseñanza, dimensiones, indicadores, variable integrativo-psicológica.

Abstrac

This paper will address the pedagogical professional mode of action, which is conceived as an integrative-psychological variable, where the cognitive and the affective are concentrated in dialectical unity, from the know-how and being of the subject-educator, for his/her socio-personal self-improvement. To achieve the objectives proposed in this paper, the empirical method of document review was used, and, in turn, the historical-logical theoretical method, so that the main regularities for the construction of the proposed solution were marked. Therefore, the objective of this paper is to design dimensions and indicators that allow the measurement of the pedagogical professional mode of action in educational praxis.

Keywords: mode of action, education, educators, teaching, dimensions, indicators, integrative-psychological variable.

Resumo

O presente trabalho abordará o modo de atuação pedagógica profissional, que é concebido como uma variável psicológico-integrativa, onde o cognitivo e o afetivo se concentram em unidade dialética, a partir do saber-fazer e do ser do sujeito-educador, pela sua -autoaperfeiçoamento pessoal. Para atingir os propósitos propostos neste trabalho, utilizou-se o método empírico de revisão documental e, por sua vez, o método teórico histórico-lógico, para que fossem marcadas as principais regularidades para a construção da proposta de solução. Portanto, o objetivo deste trabalho é desenhar dimensões e indicadores que permitam mensurar o modo de atuação pedagógica profissional na práxis educativa.

Palavras-chave: modo de atuação, educação, educadores, docência, dimensões, indicadores, variável psicológico-integrativa.

*“Para cambiar a la persona hay que amarla.
Nuestra influencia llega solo a donde llega nuestro amor”.*

Johan Heinrich Pestalozzi (2015)

Introducción

El modo de actuación no es más que una “categoría integrativa” psicológica que connota la propia “función del docente”; que, según Cardona (2008) citado por Rubio-Hernández y Olivo-Franco (2020), se puede considerar como las “actividades, acciones, misiones o tareas que realizan unas personas a quienes se les reconocen conocimientos, habilidades y actitudes, así como valores, adecuados para enseñar a las personas” (p. 157), enseñar, desde luego, como un modo de amar lo que hace; de formar, en función de la “pedagogía de la ternura” como evidenciaba Pestalozzi (2015).

El modo de actuar del profesional de la educación posibilita que los sujetos-educadores optimicen su labor educativa, dando lugar a que en su saber ser y saber hacer se exterioricen las competencias que valorizan su accionar, para transformarse y transformar continuamente desde los estilos de su quehacer como sujeto en función de su praxis, y en torno de valorar cómo actúa en los espacios en los que fluye la cultura escolar; por lo que esto contribuirá y/o influenciará el “desarrollo profesional docente” (Rudduck, 1991; Heideman, 1990; Fullan, 1990; Day, 1999; Bredeson, 2002 y Kelchtermans, 2004).

El sujeto-educador se autodiagnostica para conocerse, es decir, para poder tener un criterio de sí mismo, para el logro del “autoperfeccionamiento”, donde se apropian y demuestran actitudes, valores y conocimientos, todo lo cual permite promover una cultura pedagógica, la cual a criterio de Naranjo-Saunders, Tamayo-Pupo y Espinosa-Ramírez (2020), es:

(...) Un proceso objetivo-subjetivo de significación y sentido de la actividad pedagógica profesional, entendida por el conjunto de conocimientos científico-técnicos, pedagógicos, psicológicos, normas de conducta, valores y cultura general que se expresa mediante interacciones profesionales y el desempeño de las funciones docente, metodológica, orientadora e investigativa y de superación del profesor, en la diversidad de contextos socioculturales donde se forma el alumno (p. 124).

De manera, que no podrá existir un modo de actuación profesional pedagógico, si no coexiste antes una introspección crítica del sujeto-educador; es decir, si no existe un proceso de “autoconocimiento”, o sea, un autodiagnóstico de las potencialidades y debilidades de los sujetos pedagógicos.

Entre los autores más citados en la literatura que han estudiado el modo de actuación profesional (desde la aplicación del método histórico-lógico, en función de un estudio bibliométrico longitudinal) se encuentran: Freire (1985); Fullan (1990); Heideman (1990); Rudduck (1991); Day (1999); Bredeson (2002); Fuxá (2004); Kelchtermans (2004); Cardona (2008); Fazey y Fazey (2010); Miranda-Lena (2011); García-Ramis, Valle-Lima y Ferrer-López (2014); Parra (2007) citado por Satiesteban-Almaguer y Parra-Rodríguez (2015); Pazmiño-Enríquez (2016); Rufino, Márquez-Lizaso y Morgado Martínez (2018); Naranjo-Saunders, Tamayo-Pupo y Espinosa-Ramírez (2020); Rubio-Hernández y Olivo-Franco (2020); Del Cristo-Sosa, Rodríguez-Álvarez, Sobrino-Pontigo (2020); Infante-Villafañe (2021); Rodríguez y Figueredo (2021); De Lázaro (2022); Pamies-Berenguer, Gomariz-Vicente y Cascales-Martínez (2022); Pamies, Cascales-Martínez y Gomariz (2023); Sánchez-Cárdenas (2023), entre otros.

De modo que de alguna manera en la teoría antes consultada (con cierto grado de interdependencia y complejidad, tanto implícita como explícita en cada uno de estos autores), se expone ciertamente que: el **modo de actuación profesional pedagógico** es una construcción psicológica de tipo integrativa en la que se com-

ponen los rasgos cognitivos y afectivos de los sujetos-educadores (analizados como Personalidad actuante), en función de que estos se autoperfeccionen constantemente, o sea, se edifiquen como profesionales que impregnen de calidad los procesos educacionales; demostrando competencias que le permitan saber ser y hacer óptimamente.

Por ende, el objetivo de este trabajo es diseñar dimensiones e indicadores que permitan la medición del modo de actuación profesional pedagógico en la praxis educacional.

Referentes conceptuales mínimos del modo de actuación profesional pedagógico. Algunos de sus elementos caracterizadores

El modo de actuación se explica a partir de los rasgos de la Personalidad, donde se proyectan su identidad profesional pedagógica, y que le permite, según Naranjo-Saunders, Tamayo-Pupo y Espinosa-Ramírez (2020), “producir cambios continuos en la capacidad transformadora profesionalmente” (p. 124).

El modo de actuación promueve un sistema de acciones que ejecuta la persona (sujeto-educador) en una actividad, generando un sentido profesional contextual. Por tanto, para Sánchez-Cárdenas (2023), “...la actuación profesional pedagógica es el pensamiento y acción con enfoque resolutivo a problemas docentes basados en el comportar del estudiante en relación con el objeto de estudio” (p. 209).

Dicho modo de actuación se expresa en la significación cultural de la profesión, por lo tanto el sujeto-educador se “autotransforma”, según Pamies-Berenguer et. al. (2022) citado por Pamies-Berenguer, Cascales-Martínez y Gomariz (2023), dicho modo de actuación da lugar a procesos de auto percepción de las capacidades, el deseo y la determinación (del sujeto) para aplicar los aprendizajes de la formación en su práctica docente. Por lo que, desde los postulados de Pazmiño-Enríquez (2016), el modo de actuación se expresa en: “...los conocimientos, habilidades, competencias, cualidades y valores presentes en el sujeto que le permiten alcanzar un resultado y desde el plano cognitivo-afectivo proponerse nuevas aspiraciones” (p. 95).

El modo de actuación es un modo peculiar, donde se expresa el comportamiento y las acciones que permiten transformar la realidad educativa, formativa (toda vez que el modo de actuación se forma), permitiendo a los estudiantes gestionar su propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión y la toma de conciencia, sobre la base de su sentido de pertenencia (Fazey y Fazey, 2010). De hecho, es muy importante recalcar, en palabras de Rufino, Márquez-Lizaso y Morgado-Martínez (2018) que:

(...) El perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico, por tanto, no puede verse aislado ni estático, es el resultado de todas las acciones que de modo permanente y continuo inciden sobre el profesor y que provienen de su propia práctica, de sus relaciones con el resto de los docentes y con el contexto. Es una conjugación de lo individual con lo colectivo, de interrelaciones entre profesores y de las relaciones de estos con las exigencias institucionales, sobre la base de los valores, la calidad y el sentido de pertenencia a la profesión pedagógica (p. 406).

Entonces, el modo de actuación profesional pedagógico o educacional es un proceso formativo de la voluntad, del sentido de construir una autoimagen docente determinada por valores y cultura; pues, requiere para su optimización de que los sujetos-educadores expresen en su desempeño competencias, necesariamente imprescindibles para generar un trabajo docente más desarrollador y significativo. Toda vez que, el sujeto-educador integra a su Personalidad aprendizajes que le permiten reflexionar y aprender a aprender, para saber ser y hacer, desde el ejercicio de la profesión docente.

Pues, Parra (2007) citado por Satiesteban-Almaguer y Parra-Rodríguez (2015), reafirman que,

...el modo de actuación profesional pedagógico es un proceso estable, dinámico, personal y sistémico de aprehensión de saberes profesionales, caracterizados por la comprensión del rol y el pensamiento estratégico para aprender y educar, expresados mediante una actuación reflexiva, comprometida y consecuente con su identidad profesional... (p. 258).

Se asume, por ende, el criterio de Fuxá (2004) citada por Infante-Villafañe, (2021), quien reflexiona que:

(...) El modo de actuación profesional del maestro, es un “sistema y secuencia de acciones generalizadas, que de forma estable, flexible y personalizada se utiliza para actuar sobre el objeto de la profesión con el propósito de transformarlo y autotransformarse mediante la aprehensión de los valores éticos, las estrategias de aprendizaje y los métodos de trabajo pedagógico característicos de una actuación reflexiva, investigativa y comprometida con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales, lo que está asociado con el encargo social de su profesión (p. 77).

Así como además notamos desde los aportes de Miranda-Lena (2011) cuando asegura que el modo de actuación profesional pedagógico constituye el saber, el saber hacer, y el ser del profesional, expresado en su actuación, y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño.

Por lo que, tal “desempeño profesional”, ha de ser un proceso autotransformador del sujeto-educador, en la medida en que este sea más creativo en su quehacer docente, con toda su Personalidad, lo que requiere que en la actividad formativa reflexione y valore sobre cómo lograr procesos educacionales necesariamente epistémicos.

En consecuencia, para Del Cristo-Sosa, Rodríguez-Álvarez y Sobrino-Pontigo (2020), “...el modo de actuación profesional creativo comprende la correspondencia entre la identidad y la actitud pedagógica, la comprensión del rol profesional y el pensamiento estratégico para aprender y educar” (p. 270). Dando como resultado, entonces, un sujeto-educador formado sobre la base de una actuación reflexiva y comprometida (Fuxá, 2004; Fazey y Fazey, 2010; Miranda-Lena, 2011; García-Ramis, Valle-Lima y Ferrer-López, 2014; Infante-Villafañe, 2021; Pamies-Berenguer *et. al.*, 2022).

Por su parte, Miranda-Lena (2011), expresó, además, que “...el modo de actuación se entiende como la generalización de los comportamientos mediante los cuales el educador actúa sobre el objeto de trabajo” (p. 25). Efectivamente, el modo de actuación es un proceso donde la capacidad del sujeto-educador tiene que ser demostrada y re-valorada. Por ello, algunos de sus elementos caracterizadores (que constituyen categorías de análisis), se han construido en función de la teoría consultada, pueden ser:

- Motivación e interés por la profesión docente.
- Voluntad y capacidad de trabajo en el ejercicio docente-educativo.
- Habilidades profesionales pedagógicas demostradas desde el quehacer docente, en función de lograr un proceso formativo desarrollador.
- Toma de conciencia hacia los problemas profesionales docentes.
- Valoración constante, mediante una práctica reflexiva, de sus logros y dificultades, mediante el ejercicio del autodiagnóstico para la autotransformación.

Propuesta de dimensiones e indicadores psicológicos que permiten medir el modo de actuación profesional pedagógico. Un aporte a la Psicología Educacional

Las dimensiones e indicadores que se propondrán, posibilitan que se tenga un instrumento viable que facilite observar el modo de actuación profesional pedagógico desde las “**variables sociopsicológicas actuantes en la Personalidad del sujeto-educador en función de su trabajo docente-educativo**”.

A continuación, en la tabla que sigue, se presentan las dimensiones e indicadores psicológicos que han emergido desde la lectura, reflexión y análisis de los referentes teóricos consultados:

Tabla. 1. Diseño de cinco dimensiones y tres indicadores psicológicos (de vertiente educativa y pedagógica) respectivamente para evaluar el modo de actuación profesional pedagógico

Componentes macrofuncionales de la formación pedagógica de nivel medio superior: académico, laboral e investigativo	
DIMENSIONES	INDICADORES
1. Determinación de un conocimiento pedagógico	1.1. Dominio de la teoría educativa. 1.2. Capacidad para diseñar actividades complementarias del currículo institucional. 1.3. Conocimiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde las didácticas particulares.
2. Relación comunicativo-afectiva con los estudiantes	2.1. Establecimiento de un ambiente de confianza desde el diálogo e interacción 2.2. Estilos comunicativos y asertivos. 2.3. Manifestación de un nivel de atención a la diversidad y a las necesidades individuales.
3. Perfeccionamiento de la evaluación docente para la retroalimentación	3.1. Uso de diversas técnicas de evaluación. 3.2. Reflexión sobre la práctica preprofesional. 3.3. Retroalimentación sistemática de las experiencias docentes, a través de talleres de sistematización de la práctica docente.
4. Reflexión sobre la práctica docente	4.1. Conocimiento de las metodologías de las didácticas particulares que potencien un aprendizaje activo 4.2. Adaptación de la enseñanza a las características del educando. 4.3. Capacidad para rediseñar estrategias de aprendizaje que garanticen la atención individual.
5. Participación para el desarrollo profesional continuo	5.1. Participación en la formación continua. 5.2. Colaboración con los colegas del entorno laboral. 5.3. Implementación y apropiación consciente de nuevas metodologías de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia, 2024 (Se han tomado ideas y concepciones de Shulman, 1987; Darling-Hammond, 2006; González, 2018; Martínez, 2019; Pérez, 2020; Sánchez, 2021; López, 2022).

Por tanto, **el modo de actuación profesional pedagógico** conviene entenderlo como una estrategia de trabajo; o sea, como un modo de demostrar, haciendo, lo que un determinado profesional ha aprendido a hacer, siendo sujeto creativo desde la práctica educacional actuante, y, exteriorizando su Personalidad.

Conclusiones

- En los referentes epistemológicos se manifiesta como el modo de actuación profesional pedagógico es concebido como una capacidad transformadora, que permite la expresión de una cultura de la profesión, lo que contribuye a una práctica educacional más reflexiva, creativa investigativa y comprometida con la observancia a las funciones sociales que los sujetos-educadores han de cumplir.
- Las dimensiones e indicadores que se han diseñado permitirán evaluar el modo de actuación profesional pedagógico, teniendo en cuenta la propia praxis educacional del sujeto-educador, toda vez que se logre que su desempeño sea cada vez más óptimo y desarrollador, permitiendo un desempeño sociopsicológico efectivo, para la edificación de una cultura escolar acorde con los nuevos tiempos. ©



Fig. 1. Representación gráfica del modelo para la formación del modo de actuación profesional pedagógico

Fuente: Elaboración propia, 2024

Yaneysi Madelyn Berroa Muñoz. Licenciada en Educación, especialidad Marxismo-Historia. Máster en Ciencias de la Educación. Directora Educación Básica (de las educaciones: Primaria, Secundaria, Especial y Primera Infancia), en la Dirección General de Educación, provincia Sancti Spíritus, Cuba. E-mail:

Israel Acosta Gómez. Licenciado en Educación, especialidad Español y Literatura, Máster en Ciencias Pedagógicas, cursa la segunda especialidad de Licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología y Profesor Instructor. Labora en el Departamento de Educación Infantil. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, UNISS. Provincia Sancti Spíritus, Cuba. E-mail:

Zaida González Fernández. Licenciada en Educación, especialidad Primaria Máster en Ciencias de la Educación, Especialista en docencia psicopedagógica. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular. Labora en el Departamento de Formación Pedagógica General. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, UNISS. Provincia Sancti Spíritus, Cuba. E-mail:

Referencias bibliográficas

- Bredeson, P. (2002). "The architecture of professional development: materials, messages and meaning". En: *International Journal of Educational Research*, 37(8), pp. 661-675.
- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- De Lázaro, F. (junio, 2022). "La formación docente: entre recetas y distopías". En: *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), pp. 201-220. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+formaci%C3%B3n+docente%3A+entre+recetas+y+distop%C3%ADas&btnG=
- Del Cristo Sosa, Y., Rodríguez Álvarez, M. y Sobrino Pontigo, E. (2020). "El desarrollo de un modo de actuación creativo: premisa de la orientación profesional pedagógica". En: *Revista Conrado*, 16(75), pp. 266-271. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+desarrollo+de+un+modo+de+actuaci%C3%B3n+creativo%3A+premise+de+la+orientaci%C3%B3n+profesional+pedag%C3%B3gica&btnG=
- Espinosa, J. (2008). "Gestión de la cultura profesional en la educación superior". En: *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Universidad de Granma.
- Fazey, D. y Fazey J. (2010). "The potential for autonomy in learning: perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students". En: *Studies in Higher Education*, 26(3), pp. 345-361. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/03075070120076309>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1990). "Staff development innovation and institutional development". En: B. Joyce (ed.). *School culture through staff development* (pp. 3-25). Virginia: ASCD.
- Fuxá, M. (2004). "Un modelo didáctico curricular para la autopreparación docente de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria". En: *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.
- Gala Valiente, M. (1999). *Modos de actuación: una reflexión para el debate*. Instituto Técnico Militar.
- García Ramis, L. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Ramis, L., Valle Lima, A. y Ferrer-López, M. A. (2014). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_cIXEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=autoperfeccionamiento+del+maestro&ots=JfESLhAv7Q&sig=k0r7iv_EHSBm92Rvnt7oaewhQs#v=onepage&q=autoperfeccionamiento%20del%20maestro&f=false
- González Maura, V. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, M. (2018). "La práctica docente: un enfoque reflexivo". En: *Revista de Educación y Pedagogía*, 30(2), pp. 45-67.
- Heideman, C. (1990). "Introduction to staff development". En: P. Burke (Ed.). *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Infante Villafañe, M. (2021). "La innovación didáctica. Su necesidad en el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro". En: *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(1), pp. 74-78. Recuperado de: <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/84>
- Kelchtermans, G. (2004). "CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice". En: C. Day y J. Sachs (Ed.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- López, C. (2022). "Innovación pedagógica y desarrollo profesional". En: *Revista Educación y Nuevas Tecnologías*, 15(3), pp. 75-90.

- Martínez, J. (2019). "Formación docente y su impacto en el aprendizaje". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), pp. 25-40.
- Miranda Lena, T. (julio-diciembre, 2011). "El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas". En: *Revista Varona*, No. 53, pp. 24-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575004.pdf>
- Naranjo Saunders, Y., Tamayo Pupo, A. y Espinosa Ramírez, J. Á. (enero-marzo, 2020). "Formación de la cultura profesional pedagógica en la Secundaria Básica". En: *Roca. Revista Científico-Educacional*, Vol. 17, pp. 117-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8199093>
- Pamies, M., Cascales-Martínez, A., y Gomariz, M. A. (2023). "Estado de los factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente en etapas educativas no universitarias". *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), pp. 417-438. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.520061>
- Pamies-Berenguer, M., Gomariz-Vicente, M. A. y Cascales-Martínez, A. (2022). "Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario". En: *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Pazmiño Enríquez, J. E. (julio-diciembre, 2016). "El desempeño profesional pedagógico del docente: una propuesta de su estudio". En: *Yachana Revista Científica*, 5(2), pp. 87-97. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+desempe%C3%B1o+profesional+pedag%C3%B3gico+del+docente%3A+una+propuesta+de+su+estudio&btnG=
- Pérez, A. (2020). "Evaluación del desempeño docente: dimensiones e indicadores". En: *Revista Educación y Sociedad*, 22(1), pp. 15-30.
- Pestalozzi, J. H. (2015). "Frases de Johann Heinrich Pestalozzi". Recuperado de: <https://www.mundifrases.com/frases-de/johann-heinrich-pestalozzi/>
- Rodríguez, C. M. y Figueredo, E. R. (2021). Caracterización epistemológica de la formación de pregrado de la carrera Licenciatura en Educación, Logopedia, en la Universidad de Granma, Cuba". En: *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(1), pp. 1-16. Recuperado de: <https://dilemas-contemporaneoseduccionpoliticyvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2839>
- Rubio Hernández, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). "Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado". En: *Revista Ciencia y Educación*, 4(2), pp. 7-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7511185>
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Milton Keynes: Open University.
- Rufino, Márquez Lizaso y Morgado Martínez (septiembre-diciembre, 2018). "El proceso de perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico". En: *Revista Transformación*, 14(3), pp. 400-408. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+proceso+de+perfeccionamiento+del+desempe%C3%B1o+profesional+pedag%C3%B3gico&btnG=
- Sánchez Cárdenas, T. (enero-abril, 2023). "Papel de la pedagogía y el modo de actuación de un profesional pedagógico". En: *Revista Referencia Pedagógica*, 12(1), pp. 207-213. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Papel+de+la+pedagog%C3%ADa+y+el+modo+de+actuaci%C3%B3n+de+un+profesional+pedag%C3%B3gico&btnG=
- Sánchez, R. (2021). "La relación docente-estudiante: claves para una enseñanza efectiva". En: *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), pp. 100-115.
- Satiesteban Almaguer, Y. y Parra Rodríguez, J. F. (abril-junio, 2015). "El modo de actuación profesional pedagógico. Sus niveles de formación a la luz de la teoría del rol profesional". En: *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, No. 2, pp. 251-268. Recuperado de: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+modo+de+actuaci%C3%B3n+profesional+pedag%C3%B3gico.+Sus+niveles+de+formaci%C3%B3n+a+la+luz+de+la+teor%C3%ADa+del+rol+profesional&btnG=
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". En: *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

Criticidad y reflexividad en la formación docente. Una reflexión en tiempos post pandémicos



Criticality and reflexivity in teacher education. A reflection in post pandemic times

Ninoska Flor Matos Castillo

ninoskamatoscassillotpc@gmail.com

Ninoskam4@yahoo.com

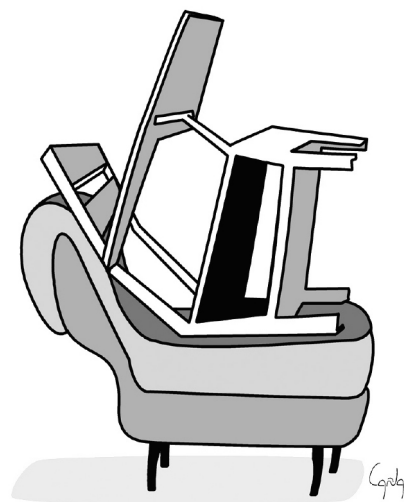
<https://orcid.org/0009-0005-2338-1293>

Teléfono: + 58 412 2916337

Teléfono: + 02125528330

Red de Maestros Investigadores de Venezuela (REDEMIVE)

Caracas - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 07/02/2025
Arbitraje/Sent to peers: 08/02/2025
Aprobación/Approved: 22/00/2025
Publicado/Published: 01/09/2025

Resumen

La formación docente del siglo XXI exige una sólida comprensión del tiempo histórico en relación con las transformaciones curriculares actuales. Es ineludible enfrentar el desafío formativo desde las metodologías activas, con el ajuste experiencial de lo que emerge en estos tiempos post pandémicos. Esto implica un cambio no solo en términos instrumentales de los diseños didácticos y recursos apoyadas en la Tics; sino en términos episte-metodológicos, reflexionar sobre la urgente necesidad de promover el pensamiento crítico frente a realidad de "la sociedad red", donde herramientas como la IA exige un uso razonado, lúdico y ético desde una mirada dialógica-crítica.

Palabras claves: reflexibilidad, pedagogía, post pandémica, sociedad red.

Abstracts

Teacher training in the 21st century requires a solid understanding of historical time in relation to current curricular transformations. It is unavoidable to face the formative challenge from active methodologies, with the experiential adjustment of what emerges in these post pandemic times. This implies a change not only in instrumental terms of didactic designs and resources supported by Tics; but in epistemological and methodological terms, reflecting on the urgent need to promote critical thinking in the face of the reality of the "network society", where tools such as AI require a reasoned, playful and ethical use from a dialogic-critical viewpoint.

Keywords: reflexivity, pedagogy, post pandemic, network society.

Author's translation.

La formación docente en tiempos post pandémicos

La formación docente en nuestro tiempo exige responder al contexto de necesidades profesionales para una intervención socio pedagógica con un alto sentido ético y responsable para la construcción de sociedad más incluyente y sensible a los problemas planetarios y locales; especialmente, a partir de la contingencia sanitaria mundial a causa del COVID 19, momento en el cual se pone énfasis el interés en la configuración del sistema cultural global que predomina actualmente, es esencial reconocer las construcciones simbólicas de la cultura mundial con las particularidades de las realidades propiamente latino americanas que han sido conformadas en la dinámica global, y expresadas en una contingencia permanente (Anijovich, 2021).

Es urgente una formación de potenciación desde la criticidad y no sólo centrarse en evaluar las competencias técnicas de, os futuros docentes. Tomamos la idea de potenciación y criticidad en la formación en Estela Quintar¹ escritora y pedagoga argentina quien sugiere en su libro *Didáctica no parametral* (2008), de aquí, se elabora la idea de que la criticidad es un factor crucial para la formación pedagógica en sociedades informatizadas y en la cibercultura globalizada.

El educador del futuro debe conocer sobre la apropiación del saber del estudiantado que acompañe pedagógicamente, a partir de su deseo de aprender y de lo que le afecta de su cotidianidad, su sentir y ser en la existencia misma, en su devenir. Los contenidos, pese que deriven de una currícula, deben ser comprensibles desde las necesidades y particulares del estudiante, sea la edad que tenga y el nivel educativo en el que se encuentre.

En ese sentido, la formación de la criticidad y reflexividad busca ser un eje transversal en la formación del perfil de las y los profesionales de la educación. Se plantea esta mirada en respuesta a la emergencia de estos nuevos tiempos y se fundamenta en el repensar la praxis docente con el compromiso de educar para la paz, la vida y el bienestar colectivo con sentido de justicia social y promoción de la equidad de oportunidades de forma coherente y pertinente, en los escenarios actuales y futuros.

Asumiendo que el pensamiento pedagógico, consiste en el acto sistemático de reflexionar sobre la realidad educativa, de lo humano- social (Bedoya, 2005), tenemos la exigencia de adecuación a los nuevos entornos de discursos transmedia (Prieto, Lacasa, y Martínez, 2019) mediados por la complejidad de los elementos de la comunicación hipertextual de la cibercultura emergente, es fundamental entender los cambios constantes que vienen redimensionando el sentido y el significado referencial.

En estos sentido, se hace necesario definir una identidad pedagógica de los espacios institucionales, buscando que se propicie y ofrezca formación crítica e inclusiva de la identidad del sujeto en aprendizaje. De acuerdo con lo que define Bernstein (1998) en su texto “Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y críticas”, se sugiere que la discusión plural de las ideas implica el posicionamiento desde la praxis pedagógica. El estudio múltiple y transdisciplinario permite entender los efectos de tal hecho, y la adaptación de dinámicas de sociabilidad y trabajo en los modelos de formación, enseñanza y capacitación, para hacer posible la formación con fundamentos axiológicos, gnoseológicos, epistemológicos, y onto lógicos.

La reflexividad también es clave la educación, lo que incluye la escolarización. Así es que la criticidad y a la reflexividad se entran para la construcción de la narrativa educativa a intervenir. Así es como lo plantea Guerber, (2011) la criticidad es un elemento clave de la concepción humanista en sus dimensiones ético-sociales y estéticas, en antagonismo a la pretensión de la homogeneización del pensamiento a partir de la universalidad de la razón técnico-instrumental llevados ahora la autopista digital. Si bien se reconoce la importancia de los saberes profesionales y competencias profesionales y tecnológicas en las sociedades configuradas en redes globalizadas donde en el contexto latinoamericano pese a sus propias complejidades, es parte y tiene acceso a esa “sociedad red”; así que no escapa de esta lógica por lo que se considera categóricamente, que todo saber tec-

nológico debe asumirse críticamente desde perspectivas pedagógico- humanistas y el sentido ético para evitar al deshumanización desde la propia educación. Existe marca la pauta predominante de las competencias de la llamada cuarta revolución industrial o “Industria 4.0”, configurando “la Sociedad Red”: De acuerdo con a la definición de Schwab, K. (2020):

La Primera Revolución Industrial utilizó agua y la energía a vapor para mecanizar la producción. La segunda utilizó energía eléctrica para producir en masa. La tercera utilizó la electrónica y las tecnologías de la información para automatizar la producción. Ahora se está construyendo una Cuarta Revolución Industrial sobre la tercera, la revolución digital que ha estado ocurriendo desde mediados del siglo pasado. Esta Cuarta Revolución Industrial caracteriza por una fusión de tecnologías que está difuminando las líneas entre las esferas física, digital y biológica (p.6).

Este modelo de sociedad tiene implicaciones que se cruzan en la reproducción de problemas como el desempleo, el subempleo, la explotación, la brecha tecnológica entre países, la desigualdad social, los derechos humanos, el auge de la violencia urbana y suburbana, la crisis de valores generalizada, la desigualdad de género, la degradación ambiental y ecológica, “el contrapoder hacker”, el terrorismo y sus diversas modalidades, las reconfiguraciones geo-políticas con su ciberguerra incluida, la diversidad cultural, la democracia comunicacional y la actual crisis de refugiados y desplazados por conflictos sociopolíticos y bélicos , entre muchas problemáticas del “orden caótico” (Morin, 2008).

Como lo asume Schwab (2020):

Además de ser una preocupación económica clave, la desigualdad representa la mayor preocupación social asociada con la Cuarta Revolución Industrial. Los mayores beneficiarios de la innovación tienden a ser los proveedores de capital físico e intelectual (innovadores, accionistas e inversores), lo que explica la creciente brecha de riqueza entre quienes dependen del capital y del trabajo. La tecnología es una de las principales razones por las que los ingresos se han estancado, o incluso disminuido, para la mayoría de la población en los países de ingresos altos: la demanda de trabajadores altamente calificados ha aumentado y la de trabajadores con menos educación y menos habilidades ha disminuido. El resultado es un mercado laboral con una fuerte demanda en los extremos alto y bajo, pero con un vacío en el medio (...) (p. 7).

Así que esta descripción desvela más crudamente las brechas sociales, de desigualdad, entre sociedades y pueblos con mayor o menor acceso a recursos y a las medidas necesarias para mitigar o prevenir mayores contagios y muertes, a raíz de esta infección. El *Fobos* mundial generado por esta situación de confinamiento, y las variadas restricciones sociales, el distanciamiento físico, planteó un nuevo orden de relaciones con nosotros (as), y nuestro entorno, pone al descubierto facetas nuevas, necesidades de posicionamiento, siendo este hito histórico un parteaguas en una cosmovisión de mundo distinta en general. En este contexto, el uso de las nuevas tecnologías y el internet ha sido fundamental para reconstruir una dinámica cultural, social y global distinta.

En este panorama, nuevas profesiones derivan e incrementan en el ciberespacio y la virtualización, resultado de especializaciones informáticas, tales como las asesorías web, el uso de LMS educativas, mercadeo digital en portales noticiosos y políticos, diseño y mercadeo de aplicaciones en teléfonos inteligentes. Estas actividades autoprogramables, con estas actividades autónomas, sumado a otras experiencias como profesionales autónomos con canales en diversas plataformas entre ellas, una de las más populares es “YouTube”, y una diversidad creativa expuesta en actividades, sobre todo de las comunidades de los jóvenes, por ejemplo los *youtubers*, *influencer* en las redes sociales, también llama la atención el activismo político cibernético , militancias en grupos políticos, filosóficos y religiosos, las ONG, en una dinámica que genera nuevas problemáticas en torno a nuevas formas de violencia, como ciberterrorismo y ciberbullying, entre muchos problemas.

Los referentes en el contexto del ciberespacio, como diría Bauman (2005) se hacen acusadas, maleables, relativas. La marca fundamental de este escenario líquido es la disolución de todas las formas sólidas en los ámbitos

éticos, políticos y sociales que orientaba y regían la cultura, es decir, las grandes narrativas que configuraron la historia de los ideales republicanos de la ilustración desde el siglo XVIII.

En vísperas del término de los dos primeros decenios del siglo XXI, el escenario sociotécnico-cultural es de vertiginosos cambios, la imprecisión y la no permanencia de referentes simbólicos fijos prevalece. Una modernización interminable imbricada en lo tecnológico remodela los intercambios planetarios. El mercado financiero globalizado imbrica también el flujo de nuevos símbolos socioculturales. Las identidades son configuradas por segmentaciones sociales construidas en hibridaciones culturales (García, 1997) en el encuentro de lo global y lo local.

Hoy “la cultura líquida” ya no tiene el rol de ilustrar y formar sino de mantener consumidores prestos a los incesantes cambios de la simbología del mercado. “El segundo reto de la educación procede de la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo (...)” (Bauman 2005). Esta concepción sociológica de modernidad líquida expresa el carácter mutable, impermanente, fluido y en consecuencia de incertidumbre planetaria.

Este es pues, un intento, a grandes rasgos, de clarificar el escenario local-planetario, desde donde debe articularse la reflexión teórico-pedagógica que oriente nuestras prácticas docentes y de investigación o cualquier intervención de naturaleza cultural.

Consideraciones pedagógicas-filosóficas sobre las ideas de potenciación

Por lo anterior reflexionamos sobre la necesidad de crear colectivamente la obra intelectual de un currículo acorde con los tiempos vertiginosos de la “Sociedad Red”. Y, la combustión del encendido inicial para desarrollar ese esfuerzo teórico debe partir de nuestras reflexiones no solamente, teóricas sino fundamentalmente filosóficas-pedagógicas, como los fundamentos primigenios que le dan sentido, coherencia y vigencia histórica al próximo currículo.

Así, como afirmaban Abbagnano y Visalberghi, (1992) existen entre filosofía y pedagogía una conexión íntima y entretrejida. Toda filosofía vital consiste en una filosofía de la educación contemporánea porque tiende a promover formas de cultura y porque contempla un cierto estereotipo de ideal de formación humana a construir, aunque no lo considera acabado ni perfecto.

La formación de los futuros profesionales de la enseñanza debe abarcar la formación científica humanística que interiorice las dimensiones intelectuales, afectivas, sociales, estéticas, éticas. Sin dejar de lado, la formación física y espiritual. En suma, una formación humana integral, donde las dimensiones intelectual y cognitiva, emocional y afectiva, de la voluntad y la acción se integren armónicamente.

Por otra parte, en la formación de los estudiantes en cualquier nivel educativo, se debe considerar la dimensión histórico-social que persigue la preparación de seres humanos a fin de lograr la participación política, cultural, crítica, creativa, integral y ética en el ámbito de su acción, con una amplia comprensión del contexto histórico de nuestros pueblos en sincronía con el escenario mundializado. Se trata, como nos dice Freire (1997) de, “reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo; que el futuro, (...) es problemático y no inexorable”.

De allí que, se aspira formar profesionales, con alto grado de sensibilidad, solidaridad social y criticidad. Comprometidos con el conocimiento, en la comprensión y transformación de la realidad, guiados por los principios fundamentales de libertad, justicia, equidad, solidaridad, dignidad, honestidad, responsabilidad, democracia y respeto.

Los planteamientos aquí expresados, están orientados a trascender el pensamiento tecno-instrumental de carácter eminentemente fragmentario y utilitario, que ha predominado por décadas en nuestra educación y escolaridad. Esto es, unas directrices que responden a la lógica del mercado globalizado donde se soslaya toda reflexión ética

pedagógica y humanística en la construcción del currículo y se privilegia los intereses económicos multinacionales. Se quiere, por lo tanto, que en nuestra construcción curricular de cara a la cuarta revolución industrial que pasa de ser 2.0, en una sociedad red en constante expansión y sedimentación (Schwab, 2020) se deba otorgar mayor énfasis a la formación de un pensamiento complejo, sistémico pluridimensional, flexible, abierto, crítico y creativo.

Además, toda teorización pedagógica, intenta responder preguntas vertebrales que tienen que ver con ¿qué es la educación?, ¿qué es la formación?, ¿qué tipo de ser humano queremos formar?, ¿para qué tipo de sociedad?, y, en consecuencia, ello implica un trasfondo político ideológico y filosófico sobre la educación y los procesos de formación que vincula multidisciplinariamente muchas teorías, enfoques, criterios y perspectivas.

En un ambiente de trabajo colaborativo y cooperativo en un clima organizacional profundas convicciones democráticas, hay otra lectura, que se refiere a los cuatro pilares fundamentales sobre los cuales se construye la educación que se desea. En ese sentido, nos remitimos a los lineamientos sobre el aprendizaje que estableció la UNESCO (2005), en la cual se manifiesta en: ser, conocer, hacer y convivir, y que giran en torno al saber emprender. En ese sentido, un currículo inclusivo asumirá los cuatro tipos de aprendizaje siguiendo las siguientes orientaciones:

- Aprender a ser, su meta es lograr que el educando comience a reconocerse, a estimarse, a identificar sus potencialidades y comience a utilizarlas al máximo para superar cualquier debilidad o carencia. También aspira a que aprecie sus preferencias y las desarrolle, aprenda a desenvolverse socialmente y a practicar la convivencia democrática, comprendiendo que sus derechos son los mismos de sus iguales y que tiene deberes que cumplir comenzando con el propio.
- Aprender a conocer, que supone la adquisición de competencias y herramientas básicas para la construcción de conocimientos, la comprensión del medio y poder comunicarse, aunado al desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el sentido crítico.
- Aprender a hacer, implica el desarrollo de competencias, habilidades y la utilización de herramientas requeridas para la aplicación de procesos del pensamiento, experiencias y conocimientos a situaciones socioeducativas.
- Aprender a convivir, supone la adquisición de habilidades para participar y cooperar, su desarrollo exige preparar el estudiante para que se identifique consigo mismo y con su grupo de pares, sepa dialogar y negociar, manteniendo relaciones interpersonales armónicas.

En correspondencia con la aspiración de formar ciudadanos humanistas y profesionales comprometidos con la transformación de la realidad educativa y social en general, reiteramos en que la formación debe estar orientada necesariamente con el pensamiento crítico y reflexivo sin que la virtualidad suprima este propósito. En el marco onto-epistemológico de una realidad muy compleja y, desde el prisma investigativo de las diversas teorizaciones y posturas pedagógicas adecuadas y coherentes. Y desde allí, hay que ir resolviendo hermenéutica y dialécticamente los grandes problemas cruciales: ¿cómo crece y se desarrolla el ser humano? ¿cuáles experiencias son necesarias para lograr la formación deseada? ¿quién desarrolla el proceso: el educador o el educando?

Luego, dependiendo de las respuestas, ¿cuáles son las estrategias, métodos, técnicas y recursos son los más eficaces y acordes con los fines y objetivos que nos hemos planteado para este tipo de formación? Con ello, lograríamos lo que Freire señaló: que la educación pueda facilitar a las personas, “la reflexión sobre su propio poder de reflexionar”. Esto nos encamina a canalizar y potenciar el desarrollo de los sujetos que participan en ese proceso sociohistórico y educativo.

Se defiende que los estudiantes a través de sus espacios online participen en lograr los fines propuestos y que avancen considerando sus potencialidades, capacidades y habilidades para aprender. Por tanto, el educando debe ser responsable de su cómo, de su auto y coevaluación de su aprendizaje en la construcción de su autonomía al conseguir su proyecto de desarrollo profesional.

En cuanto a los docentes, es necesario que desarrollen estudios e investigaciones, orientados a profundizar y actualizar sus conocimientos de forma permanente en la apropiación del sentido, fines y orientación de un

currículo por potenciación. Este compromiso es fundamental en la integración que debe tener el profesorado con el espíritu de este. Para ello, se necesita que los educadores y educandos sean “creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 1997).

Es necesario en cualquier proyecto docente y de investigación, la reflexión del quehacer educativo y ejercer las interpretaciones teórico-práctica para las continuas mejoras y adecuaciones que requiere un currículo abierto y flexible en el espacio-tiempo. Esto significa en términos *freireanos*, la naturaleza inacabada de todo ser humano y por ende de todo proyecto curricular. Debemos reivindicar en toda nuestra práctica educativa el respeto a la dignidad humana reconociendo y aprovechando los espacios que la cibercultura contiene en procura de la conformación de un mundo mejor libre, justo y fraterno.

En definitiva, el saber tecno instrumental de la emergente y en continua expansión sociedad red (Castells, 2009) se ha consolidado como el signo característico de la racionalidad formal, que ha organizado las sociedades postindustriales en términos de control, cálculo, productividad, eficiencia, informatización, automatización, robotización y predictibilidad entre otros, en tiempos de modernidad tardía o segunda modernidad, posmodernidad o modernidad líquida (Lyotard, 2006) y (Bauman, 2005). Esta racionalidad (Habermas, 1984) ha influenciado y reducido de manera sistemática el aporte de las humanidades en las reflexiones teórico-pedagógicas sobre la educación de los sujetos históricos y por ende del fenómeno educativo. La tendencia mundial educativa está vertebrada e inducida por esta racionalidad cuya orientación es a la reproducción y a privilegiar la simbología sociocultural del gran mercado globalizado proyectado en la casi infinita red de las autopistas digitales.

En el contexto de esta idea, afirmamos que la construcción curricular si bien debe garantizar la inserción de la y el estudiante de la carrera docente a propósito de su profesionalización, también debe procurar la formación humanística para su blindaje socioafectivo, ético, estético y cultural en medio de una tendencia latinoamericana que es la disminución de la matrícula docente (Elacqua *et. al*, 2022). En virtud de ello, su profesionalización deberá estar equilibrada con su formación humanista para templar su espíritu y su subjetividad para enfrentar los retos y angustias que presenta las sociedades contemporáneas, por ejemplo, lo que se vivencia en la actual pandemia por el COVID 19. Es impostergable rescatar y redimensionar a la luz de tiempos inciertos y vertiginosos una concepción humanista que propendan hacia el equilibrio afectivo, mental-emocional, la autoconciencia y la autonomía moral.

A lo largo de la historia, el significado atribuido al término humanismo ha tenido las más diversas acepciones sobre lo que constituye la esencia humana, la naturaleza humana. Se ha disertado desde diferentes tendencias y enfoques a través de los siglos. Sin embargo, en lo que convergen todas esas concepciones humanistas, es concebir al ser humano como valor de preocupación central, en la igualdad de derechos, en el reconocimiento de la diversidad cultural y personal, en la libertad de ideas, creencias y en la conciencia de la dimensión ecológica. Actualmente, el movimiento humanista se usa para en su acepción inalienable de la defensa de la vida como inentes primordial sin distinción de etnia, sexo, género, edad, o identidad.

Siguiendo esta línea de razonamiento, reiteramos que se requiere de una formación humanista que ubique a las personas como su centro de interés, que enfatice las semejanzas y no las diferencias entre las personas, el respeto a la pluralidad de ideas, concepciones, creencias y prácticas. Propiciar la tolerancia y solidaridad con el otro, con respeto ecológico con la naturaleza, el uso de la libertad responsable, el dominio del aprender a aprender y desarrollar la conciencia histórica (Gadamer, 2007) de la naturaleza sentipensante del futuro docente y en su praxis con sus futuros estudiantes.

El modelo humanista de formación de docentes y trabajadores/as de la cultura, concibe al estudiante de la carrera docente, por una parte, como sujeto y objeto del conocimiento y actor principalísimo de su propio aprendizaje y, por otra parte, como sujeto que toma decisiones y riesgos para el desempeño de su práctica educativa en cuanto a praxis transformadora del entorno el cual mora. La perspectiva humanista no solamente facilita el manejo armónico de las relaciones interpersonales y la integración de equipos de trabajo y aprendizaje, sino que además propicia el clima favorable para la expresión de aspectos afectivos y subjetivos, componente indisoluble del ser humano.

La formación humanista implica también que la relación profesor/a- estudiante se produce en el marco de una práctica social que no es estática sino dinámica, compleja, inacabada de sujetos concretos e históricos. Si la educación aspira a construir un mundo mejor, los lineamientos filosóficos y teológicos deben proyectar como política educativa la consideración del ser humano como centro de gravedad del currículo. Y los modelos curriculares en modalidad a distancia y en línea deben procurar en su diseño e implementación, promover la formación de sus derechos, deberes y valores en el sustrato de la dimensión ética, en la forja del carácter y de su subjetividad como mundos de vida que se insertan al sistema social.

En términos generales, se avizora un profesional que procure un proceso formal de preparación en el ámbito de las ciencias sociales y las Humanidades sea un ser : equilibrado humanista y científicamente, que reflexiones onto-epistemológicamente sobre las sociedades, las culturas, su impacto profesional. En educación se aspira a que el profesional reconozca los fines de la educación, los contenidos de la enseñanza, las concepciones pedagógicas y su incidencia sobre la didáctica y el currículo, la organización escolar, los enfoques evaluativos, la cibercultura emergente, la sociedad red, la condición planetaria, las políticas del Estado, entre otros tópicos.

Todo lo anterior se debe someter la simbología social-cultural local y planetaria al escrutinio de su conciencia histórica para las inacabadas comprensiones-interpretaciones del mundo.

La idea del currículo como hipótesis flexible y abierta

Se desprende de los planteamientos anteriores, que no concebimos el currículo sólo como medio para conformar conocimiento y transmitirlos, sino fundamentalmente, como un espacio para analizar, comprender, interpretar, construir, reconstruir significados, conocimientos, valores culturales, saberes populares, éticos, estéticos y ecológicos. El currículo como hipótesis, como idea de planificación como previsión generalizada de diseño global (Olivos, 2011), debe avizorar su vigencia en años hacia el futuro.

El currículo no es una entelequia, un constructo acabado, sino que debe ser abierto, flexible, perfectible en el tiempo con sus momentos dialécticos que se van configurando en la praxis pedagógica. Son procesos de continua proyección, de reinterpretación de la realidad educativa cambiante y de movimiento continuos para enfrentar la creciente incertidumbre global y el caos civilizatorio.

La construcción colectiva e institucional de un currículo de potenciación en medio de la virtualización sería el resultado de las discusiones e interpretaciones de colectivos, grupos e Instituciones en cada región, y localidad.

Algunas consideraciones de cierre:

Como vemos, la formación desde la criticidad y la potenciación en las ciencias humanas desde la cibercultura y en medio de la contingencia sanitaria a partir de la pandemia por Covid 19, puso en énfasis un desafío multidisciplinario y transdisciplinario para preparar de forma pertinente y con sentido ético, a todos los profesionales trabajadores/as de la cultura. en general.

En el ser humano la noción de potencia expresa una capacidad para transformarse y transformar el contexto formativo docente, el entorno, que se encuentra latente y en proyección de desarrollarse en los sujetos históricos. Se trata de una facultad innata, que tienen los para desencadenar procesos cognitivos, éticos y psicosociales.

Algunos lineamientos para formar la criticidad como eje transversal curricular en el enfoque de potencias. Con base a las reflexiones realizadas con anterioridad, se proponen algunos lineamientos estructurantes de los modelos pedagógico-orientados a la criticidad y la potenciación humana.

En la dimensión pedagógica, rescatar la formación exprofeso intersubjetiva, que apunte al logro de la autonomía intelectual y ética. A la solidaridad, la tolerancia como virtud colectiva, a la conciencia ecológica, al respeto a la pluralidad cultural, ideológica y sexual y a la concepción de género entre otros tópicos actuales.

La construcción del currículo precisa de lineamientos que promuevan la conciencia eco pedagógica entendido la situación en la pandemia generada por el COVID 19 como un asunto global y humano que requiere un sentido pedagógico solidaridad humana de otro nivel. El sistema natural planetario, está amenazado como nunca por la depredación ambiental producto de los caprichos del ser humano, y de la sobreexplotación excesiva de los recursos naturales para sostener un modelo económico super industrializado, que no asume la finitud de los recursos. Es necesario la formación ecológica para sensibilizarnos para la redimensión de sentido de unidad humana, como especie.

El entramado curricular además de garantizar la apropiación de capacidades tecno instrumentales deberá reivindicar la formación humanística, multi y transdisciplinaria para entender la red de perspectivas sobre las nuevas formas de relación en distanciamiento, relación son nuestra psique y con el imaginario colectivo, confinamiento, uso crítico de las tecnologías de tal forma que no sean instrumento de deshumanización a las sociedades, entre otros asuntos , allí convergen de las ciencias de la salud por ejemplo, con la sociología, la antropología, la pedagogía entre otros campos del saber.

Finalmente, promover el disfrute por lo estético en el sentido de la pedagogía de la liberación (1976) está entretejido a la existencia humana misma, su práctica facilita al desarrollo de la sensibilidad y la afectividad por lo que el compromiso consigo mismo/ a el entorno se consolida. La redimensión de una concepción humanista incluye el rescate de las artes, estas constituyen un saber no argumentativo que se percibe de manera sensible e inmediata. Reinterpretando algunas nociones del humanismo del romanticismo alemán del siglo XIX, la experiencia estética como forma de construcción simbólica, de recreación ontológica, genera un tipo de razón estética que coadyuva al desarrollo ético espiritual de los estudiantes. ©

Ninoska Flor Matos Castillo. Doctora en Humanidades, egresada de la Universidad Central de Venezuela. (UCV). Especialista en Inmigración, religión e identidad, postgrado de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España (presencial). Licenciada en educación, egresada de la Universidad Central de Venezuela. Docente e investigadora universitaria, coordinadora de extensión del grupo de investigación GIGESX-Universidad de los Andes (ULA) e integrante de la Red de Maestros (as) Investigadores (as) de Venezuela (REDEMIVE). Cuenta con una membrecía permanente en el Colegio Mexicano de sociología COLMES desde el 2019. Tutora e Instructora por concurso de oposición en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad Central de Venezuela (2010-2019). Investigadora visitante en una estancia corta postdoctoral en la Benemérita Universidad de Puebla, México (BUAP). Ponente en varios eventos académicos referidos a contextos pedagógicos y de trabajos de investigación en materia educativa, la historia de la educación y el trabajo de las mujeres en Venezuela, España y México. De retorno a Venezuela desde México (2022), continua con la investigación, la docencia y la escritura académica de forma autónoma, además de cumplir responsabilidades académicas como consejera escolar en un colegio bilingüe (sistema de educación media general europeo en Caracas, Venezuela (2024-2025)

Notas

1. Estela Beatriz Quintar es una académica argentina residente en México. Profesora en enseñanza primaria y preescolar; Maestra en Investigación Educativa y Doctora en antropología social, orientación antropología médica (salud mental y educación) Secretaría Académica IPECAL. Investigadora con amplio reconocimiento internacional en el área de Didáctica y Formación Docente (...) Extraído en <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/05/14/entrevista-a-estela-quintar/>

Referencias bibliográficas

- Abbagnano y Visalberghi, (1992) Historia de la Pedagogía. México. Fondo de Cultura Económica, p.15
- Anijovich, R. TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.
- Aristóteles (2007). Metafísica. Madrid. Editorial Espasa Calpe, S.A. p.254, 259.
- Bauman, Zigmunt (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bedoya, José Ivan. (2005). Epistemología y pedagogía: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. Ecoe Ediciones. Colombia, 256 pp
- Bernstein, Basil. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica Colección Pedagogía/Ediciones Morata Series Colección pedagogía. Educación Crítica Volumen 1 Editor Morata, España.
- Elacqua, Gregory., Jaimovich, Analia., Pérez-Nuñez, Graciela., Hincapié, Diana., Gómez, Constanca., Sánchez, María Jesus, Escalona Gonzalo & Walker, Joaquin. (2022). ¿Quiénes Estudian Pedagogía en América Latina y El Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes. En: https://sital.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/4456.pdf
- García, C. Nestor. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales Estudios sobre la cultura contemporánea, VOL III, núm 005. Universidad De Colima, colima méxico. pp.109-128. En http://bvirtual.ucol.mx/descargables/115_culturas_hibridas.pdf.
- Castells, Manuel. (2009). Comunicación y Poder. Editorial Alianza. Madrid, España. 66 pp.
- De la Fuente Prieto, Julián, Pilar Lacasa Díaz, and Rut Martínez-Borda. Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 172-196. En <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/274>
- Freire, Paulo. (2007). Pedagogía de la autonomía. Editorial Siglo veintiuno, Argentina. 136 pp.
- Freire, Paulo. Cultura y liberación, conferencia de Paulo Freire en Sao Tomé el 12 de diciembre de 1976. En http://www.lrealidad.filos.unam.mx/3_cultura_liberacion
- Gadamer, Hans-Georg, y Agustín Domingo Moratalla (2007) El problema de la conciencia histórica. Editorial Tecnos. Madrid, España. 8. Guber, R. (2011.). La Etnografía. método, campo y reflexividad. Editorial Siglo Veintiuno. 9. Habermas, J. (1984) El discurso filosófico de la modernidad. Editorial Taurus 9
- Liotard, Jean-François (2006). La condición postmoderna. Editions de Minuit Ediciones Cátedra S.A. 109. pp.
- Quintar, Estela. (2008). Didáctica no parametral. Instituto de pensamiento y cultura en América Latina. Colombia. Ediciones IPECAL, Universidad de Manzanara, Colombia. impreso en México. (p. 4-26).
- Álvarez García María Concepción, Pascual Sevillano María Ángeles, García Rodríguez Marta, Pérez Pérez Ramón, Álvarez Arregui Emilio. (2006). El currículo universitario desde la perspectiva del docente: de lo real a lo ideal en el contexto universitario. In ¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad. Actas del Congreso Internacional, León, 20-23 de septiembre de 2005 (pp. 167-174). Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Schwab, Klaus (2020). La cuarta revolución industrial. Futuro hoy, 1(1), 06-10. En <http://futurohoy.ssh.org.pe/wp-content/uploads/2020/12/Schwab-Klaus-2020.-La-Cuarta-Revolucion-Industrial.-Futuro-Hoy.-Vol.1-Nro.1.pdf>
- Olivos, Tiburcio Moreno. Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva educacional, 50(2), 26-54.

La educación en la cotidianidad, la esperanza y la práctica pedagógica



Education in everyday life, hope and pedagogical practice

Pedro Rivas

rivaspj12@gmail.com

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

Teléfono: + 58 414 7466055

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 10/02/2025

Arbitraje/Sent to peers: 12/02/2025

Aprobación/Approved: 15/03/2025

Publicado/Published: 01/05/2025



Resumen

Este discurso fue presentado en el Colegio Fátima de la ciudad de Mérida, en febrero de 2025, con motivo de los actos laudatorios de la fundación de la Asociación Venezolana de Educación Católica, AVEC (1945-2025) organizados por la seccional Mérida. El lema central del Seminario **Educarse en la Esperanza**, expresión del pensamiento ecuménico del Papa Francisco, sirvió para hilvanar la trascendencia de la esperanza como concepto de vida y, por ende, del acto de educar. Venezuela hoy es un país que vive una severa mega crisis de orden estructural manifestada en una cotidianidad ciudadana cargada por la desilusión, el desasosiego, la tristeza, la incertidumbre y la pérdida de reconocimiento. Este cuadro de parálisis y hostilidad encuentra en la esperanza una fuerza espiritual, emocional y mental capaz de darle sentido a la vida y a revalorar la educación. El ser humano siempre tendrá razones para creer y sentir el empuje de fuerzas superiores y materiales capaces de resistir y proponer soluciones posibles para salir airoso de cualquier eventualidad, siempre que el optimismo real, el compromiso colectivo y la convicción transiten de la mano con la esperanza llena de gracia y resiliencia. De lo contrario, aletargará estados de inanición y parálisis.

Palabras clave: educación, esperanza, resiliencia, cotidianidad, desesperanza, práctica pedagógica, génesis biológica del amor, Asociación Venezolana de Educación Católica.

Abstract

This speech was presented at the Fatima School in the city of Merida, in February 2025, on the occasion of the laudatory acts of the founding of the Venezuelan Association of Catholic Education, AVEC (1945-2025) organized by the Merida section. The central theme of the Seminar, **Educating in Hope**, an expression of the ecumenical thought of Pope Francisco, served to thread the transcendence of hope as a concept of life and, therefore, of the act of educating. Venezuela today is a country experiencing a mega crisis of structural order manifested in a daily life full of disillusionment, uneasiness, sadness, uncertainty and loss of recognition. This picture of paralysis and hostility finds in hope a spiritual, emotional and mental force capable of giving meaning to life and revaluing education. Human beings will always have reasons to believe and feel the push of superior and material forces capable of resisting and proposing possible solutions to overcome any eventuality, as long as real optimism, collective commitment and conviction go hand in hand with hope full of grace and resilience. Otherwise, it will lull us into a state of inanition and paralysis.

Keywords: education, hope, resilience, daily life, hopelessness, pedagogical practice, biology of love, Venezuelan Association of Catholic Education.

Author's translation.



*La educación es un acto de esperanza
que desde el presente apunta al futuro*

Papa Francisco

La AVEC, una magnífica ocasión para valorar el sentido de la educación

Educación, cotidianidad, esperanza, resiliencia y práctica pedagógica es el nombre de esta disertación preparada para el seminario: Educarse en la esperanza, organizado por la seccional Mérida de la Asociación Venezolana de Educación Católica, AVEC, en el marco encomiástico del LXXX aniversario de su fundación (1945-2025).

Ha sido un regocijo académico haber participado en este evento como conferencista invitado, junto al Pbro. Williams Tomás Costa, vicepresidente de AVEC.

Ochenta (80) años de vida es el trayecto de existencia de una institución creada con el fin de forjar el espíritu de cuerpo de los establecimientos escolares venezolanos frente a las circunstancias y vicisitudes políticas y culturales, de mediados de la década del cuarenta del siglo XX. Se gesta y desarrolla en medio de la tradicional conflictualidad venida de la colonia con el Estado nacional y, a la vez, para responder a las demandas de la iglesia vaticana orientada a fortalecer la grey católica, posterior a la segunda guerra mundial.

Festejar ocho décadas de creación de la AVEC, es darle sentido y simbolismo al camino recorrido educando a niños y jóvenes a través de la transmisión del acervo de la humanidad e internalizando la doctrina, los principios y los valores religiosos de la fe cristiana.

Detenerse a reflexionar sobre el largo y desafiante trayecto recorrido por AVEC, es valorar en su justa dimensión un hito histórico de la educación confesional venezolana: *la defensa de la educación escolar con base en la doctrina católica*.

En tal sentido, AVEC nace como una organización orientada a coordinar el trabajo de casa hogares, la educación en colegios de orientación católica y programas radiofónicos fundados por órdenes y congregaciones instaladas en Venezuela, las cuales han influido significativamente en la formación cristiana para la vida y la convivencia ciudadana.

Educarse en la esperanza

El seminario que me honro en abrir como disertante hace hincapié en dos términos fundamentales: el verbo: **educar** y el sustantivo: **la esperanza**. Dos vocablos fundamentales que al conjugarse permiten visibilizar *la acción transformadora de la educación y el tiempo de la espera*.

La acción de educar y la espera de un resultado educativo, se entienden como el efecto generado en el lugar (antropológico) y el tiempo del aprendizaje que tienen que ocurrir con *seguridad y sin duda*, valga decir, en la certeza de que así será. Tal determinación habrá de ocurrir por efecto de la fuerza de la convicción y el optimismo que brindan el saber pedagógico (que es el arte de hacer bien el trabajo magisterial en su prima acepción griega), la resiliencia (que es enfrentar a la adversidad y sobreponerse a ella) y la confianza que brinda la fe, entendida en su sentido religioso como *la certeza de lo que se espera, la convicción de lo que no se ve* (Hebreos 11:1).

La mayoría de las personas entienden la esperanza como un pensamiento ilusorio, en una suerte de espera por algo que debe suceder sin que uno tenga responsabilidad con lo que debe ocurrir. Quien así piensa diría que: *le interesa mucho, pero eso no es con él sino con algo o con otro.*

Esta creencia, por cierto, muy generalizada de querer creer sin convencimiento, devela que la fuerza transformadora de la acción no le pertenece, le es extraña a su seguridad, aptitud e idoneidad; y por supuesto, ajena a sus capacidades y potencialidades que le serán requeridas para transformar al otro. Lo que se ve en esta situación es a un sujeto sin impulso ni voluntad para actuar porque está inmovilizado por una barrera que se expresa como pesimismo, miedo así mismo, ineptitud, entrega o la falta de idoneidad personal y profesoral, en nuestro caso.

La Real Academia Española de la Lengua (2024) define a la esperanza, en una de sus acepciones, como “*un estado de ánimo que surge cuando se presenta como alcanzable lo que se desea*”. Otra acepción da un sentido controversial a la esperanza al afirmar que es *la improbabilidad de que se logre o suceda algo.*

Por su parte, la biblia con su sabiduría existencial afirma que “*la esperanza es un componente fundamental de la vida de los justos*” (Proverbios 23:17-18), y que “*sin esperanza, la vida pierde su sentido*” (Lamentaciones: 3:18; Job 7:6), para concluir que “*en la muerte no hay esperanza*” (Isaías 38:18; Job 17:15). La muerte para la religión católica, es nacer para la vida eterna, entonces no es el fin, sino un comienzo, y en esa esperanza el catolicismo confía. Obviamente, solo quien está humanamente vivo puede tener esperanza.

En otros pasajes del libro sagrado de los judíos y cristianos, el Salmo 28:7 es categórico al afirmar que “*los justos que confían o ponen su esperanza en Dios, serán ayudados*” y “*no serán confundidos, avergonzados o decepcionados*” (Isaías 49:23).

Como se puede observar de estos versículos citados, la esperanza se aprecia como una energía vital que redescubre en los sujetos sus capacidades para enfrentar situaciones de dificultad, le solicita optimismo para ver y mirar, le recuerda el poder existente en su idoneidad y, a la vez, le exige confianza de si y fe ante en una entidad superior que no le abandonará, si están en sus creencias y convicciones.

En este contexto, la esperanza se convierte en un arrojo que mueve a la acción para confrontar las inclemencias y hostilidades de una realidad cargada de incertidumbre, confusión, duda, desanimo colectivo y desinterés.

La desesperanza deambula en la "zona de conflicto"

La esperanza concebida como la necesaria espera por un devenir deseado, no admite pesimismo ni desgano, es más, lucha contra ellas porque encarna la negación de lo posible. Por su parte, la desesperanza es duda, desespere y desconfianza, y en este escenario actitudinal, la vida no germina vida, lo que depara al sujeto es infertilidad y parálisis. Acá, el pensar y la acción fallecen.

La desesperanza es un ámbito donde se aloja *la abulia, el desdén y la quejadera*. Tres antinomias actitudinales que impiden ver la realidad en términos de lo posible y fáctico. El sujeto que posee estos estados anímicos está paralizado para actuar, todo le será indiferente o se manifestará en un exacerbado motivo de observaciones negativas y de críticas destructivas. La realidad la ve en blanco y negro, sin tonalidades.

En un escenario degradado por la derrota, el desdén, la pérdida del entusiasmo y el no reconocimiento a nada ni a nadie, no hay posibilidades de superar ninguna dificultad por más elemental que fuere.

En individuos de esta estirpe que han capitulado ante la vida, nada se espera de ellos, y si algún día uno de éstos ve pasar un carruaje con un féretro frente a su casa o al del establecimiento educacional donde labora, el poeta metafísico inglés, John Donne (Londres.1572-1631), les recordará la inconveniencia de “*nunca preguntar por quién doblan las campanas; porque doblan por ti*”

En el terreno de la educación –y de la vida en general–, el pesimista y quejoso – es considerado– culturalmente un muerto en vida, una suerte de *zombie* que no puede enseñar nada que sea construible en el sujeto

educable, porque el aprendizaje es un acto personalísimo que se conjuga con la emoción y el interés que producen lo nuevo, lo significativo y lo útil bajo la orientación, la presencia, el saber experiencial y el encanto de un *buen docente* que, igualmente le acompaña el rigor, la disciplina y la exigencia.

Esta simbiosis siempre conducirá el proceso de la educación, que es la esencia que transforma integralmente a un individuo desde la escuela y, por ende, su efecto en la sociedad, allí está su verdad y la única razón ontológica que explica su razón de ser, amén de lo deben hacer la familia, la sociedad y el Estado.

La innovación como expresión de desarrollo del conocimiento le estará negada al sujeto vencido por la falta de ánimo. Al carecer del poder que genera el deseo y el placer, cualquier tarea por más ínfima y elemental que sea, le será imposible abordarla. Un sujeto que exprese actitudes de este tipo en un aula siempre tendrá una excusa para no actuar. Tenerlo en una escuela no solo es la negación de una gestión institucional seria y sana, sino tener una bazofia inconveniente, o sea, una verdadera inutilidad andante.

Contar con individuos paralizados por la derrota y el negativismo equivale a disponer de individuos atrapados en el pasado y al apego de tiempos que jamás volverán en analogía con el relato bíblico, siempre mirando atrás como la mujer de Lot para luego verse inmóviles, inoperantes y petrificados como moles de sal.

En momentos de crisis severa generalizada como la que vive el país, las situaciones escolares se enfrentan con convicción, imaginación, creatividad y entrega. En el inmovilismo nada se gana, todo se pierde, por tanto, entregarse al desgano y a la apatía conduce a la derrota personal, social y profesional.

Las nuevas realidades de la gestión administrativa escolar venezolana deben aprender a lidiar, tratar y combatir inteligentemente los climas del conflicto emocional y motivacional de sus profesores y estudiantes, pero también de toda la comunidad educativa que está integrada a una sociedad cada vez más enferma y en contradicción consigo misma.

No obstante, hay que ser conscientes y críticos para recordarnos que no existen muros de contención escolar que impidan detener el efecto negativo que producen *las anomalías sociales y políticas* de un país atribulado por una inflación galopante que descose la economía hogareña, que achica y empobrece cada día más los sueldos de miseria que ganan los docentes y a todos los asalariados gubernamentales y del sector privado.

Así mismo, los modelajes de la dirigencia política y económica del país no enseñan con el ejemplo de la mancuerna entre la palabra y la acción, tampoco las instituciones del Estado, la sociedad, la familia y los medios de comunicación tradicional y las corporaciones digitales de la información hacen positivamente lo suyo.

A ello se agregan las fallas de los servicios públicos, en especial las fallas y cortes permanentes de la electricidad, las deficiencias en la conectividad y, lo más grave, un indetenible proceso de descapitalización social, familiar y educativo que empobrece el ethos del ser venezolano mudándose del país que los vio nacer.

Resiliencia es esperanza vital

Luchar en condiciones adversas es un fenómeno presente en todos los seres vivos desde tiempos ancestrales e inmemoriales. En el hombre existe una capacidad potencial para resistir hechos y circunstancias desfavorables que se expresa solo en condiciones extremas de sobrevivencia, confusión, miedo, incertidumbre y tiempos sin certezas.

A este fenómeno se le llama resiliencia y coadyuva a enfrentar los obstáculos adversos que se le manifiestan al sujeto a lo largo de su vida, expresándose de distintas formas dependiendo de la magnitud de los infortunios. Esta respuesta es de carácter natural, activándose solo en estados de mucha necesidad y confusión. Este comportamiento es intrínseco y se hace posible porque se trata de conservar la existencia del individuo y la sociedad como expresiones de la especie humana.

La RAE (2024) lo define como la *capacidad de adaptación de un ser vivo ante situaciones adversas*. Esta fuerza se deja sentir como un impulso de alerta y vigilia frente al peligro inminente. Una reacción podría generar

pánico que paraliza el pensar y es, por tanto, fatal; la otra fuerza es de quietud emocional que convoca a la calma y a la cordura para que la razón y el sentimiento funcionen sabia e inteligentemente.

La resiliencia es un estado de resistencia a lo imprevisto, de asimilación a lo acontecido, pero también es la energía que provoca la superación del óbice presente, el vencimiento del obstáculo o su control y posterior adaptación.

En este sentido, la gestión escolar y la vida del aula presencial, se convierten en escenarios del *ahora y el aquí* para pensar de manera muy distinta a la escuela, los procesos de la educación del aula y sus relaciones sociales con la familia y la sociedad, sin ignorarse por un segundo el efecto nocivo que está generando la cultura tecnologizada y la desinformación.

La crisis que agota y desfallece al país se expresa en los lugares y *momentos de la cotidianidad* de las relaciones sociales, en el hogar, el trabajo, la calle, etc., y en nuestro caso, en la dinámica escolar. Si ella es enfrentada a través de una mirada positiva y esperanzadora, podemos minimizar su impacto, resolver todo o hasta donde sea posible, pero es necesario no desmayar en el intento, aunque la iniciativa reciba la resistencia propia que genera todo cambio.

Es en este punto de la adversidad en la que el ser humano *recurre al otro* como la condición del trabajo colectivo y solidario. No se olvide que la cooperación, al igual que la resiliencia, es una fuerza orgánica inherente a la naturaleza biocultural y espiritual del ser humano. Y en la cooperación se ha desplegado el desarrollo humano y nunca en el individualismo y la competencia que son los padres de todos los conflictos y las guerras.

La génesis biológica del amor

Se aprende y se enseña con la fuerza exponencial del afecto y el reconocimiento que brinda la experimentación iniciática de los aprendizajes innatos y su novedosa relación con la vida fuera del líquido amniótico donde se gestó su desarrollo intrauterino. Tal ensayo retrotrae al sujeto aprendiente a recordar inconscientemente dos hechos de trascendental importancia ocurridos en el proceso de la concepción y la maternidad, los cuales sirven al educador para comprender el sentido biológico de la *pedagogía del amor*.

En primer lugar, inmediato al parto, el niño estrena una relación con el medio externo, respirando por sí solo y lactando a través de la succión, una experiencia que antes estaba supeditada a la formación intrauterina y con dependencia total de la madre.

Ahora lo hará autónomamente a través del instinto de conservación que le ordenaría *respirar y comer* en un lugar no biológico, cuya estancia será muy distinta a la acontecida en su existencia nonamesina del útero materno.

En segundo lugar, la existencia del crío implica ser involucrado en las primerísimas expresiones de cercanía, afecto físico y conexiones socio-emocionales y de protección brindadas por la madre parturienta que, además, es la dueña biológica del útero amniótico donde se gestó gradualmente la naturaleza anatomo-fisiológica-ecológica del neonato.

¿Por qué traigo a este evento de la pedagogía de la esperanza estas dos consideraciones?

Porque aquí se ubica la génesis biológica del amor y la formación primaria de las estructuras epistémicas de las prenaciones, nociones y concepto del amor y de sus innumerables expresiones que le marcarán su vida.

El amor es una estructura vital indispensable que se gesta como condición primaria del ser humano y de todos los animales, diríamos que es un principio esencial para configurar una personalidad recia y sólida.

El génesis del amor se inicia en el niño a través de la querencia y el afecto único de la maternidad contenidas en el proceso de la concepción, desarrollo intrauterino, parto, amamantamiento, recogimiento y alegría maternal de la parturienta.

Es mediante el afecto protector y la compañía brindada al recién nacido que éste aprende a enfrentar un mundo extraño y desconocido, muy distinto al existente en el océano amniótico del útero donde se concibió su biología humana.

El corolario de estas consideraciones afirma categóricamente que, el amor es la quinta esencia de la educación y el nutriente principal capaz de posibilitar que el sujeto educable se transforme y trascienda su condición biocultural, es decir a lo contenido en los aprendizajes de naturaleza cognitiva, psicomotora, afectiva, valorativa y espiritual.

En este orden de ideas, la educación es el proceso que libera al sujeto de la ignorancia e inexperiencia con la que venimos al mundo. Ella nos liberara del yugo de las sombras de la ignorancia y de la impetuosidad emocional descontrolada a que el individuo está condenado a vivir sino humaniza su condición natural.

La educación es el efecto inmediato y de consolidación de un proceso finito que se da todo el tiempo y en todos los lugares donde el sujeto educable se encuentre. La educación le construye al sujeto aprendiente-enseñante el lugar antro-po-ecológico-espiritual donde existe como una unidad viviente más allá de su cuerpo físico.

La educación construye el lugar antro-po-ecológico-espiritual donde vivir

La educación es un fenómeno que connota muchas significaciones no solo en la escuela y en la familia sino en todos los seres humanos que son, por excelencia, los únicos sujetos educables del planeta Tierra. Empero, es muy importante saber qué significado tiene para cada docente el valor y la trascendencia del acto de educar.

En este recinto magisterial de inspiración católica, la ocasión convierte a la educación en un tema de discusión y de dialogo con el otro, pero también en la introspección que ofrece el encuentro conmigo mismo que es el lugar donde reside la conciencia de cada quien.

La educación es el fenómeno cultural encargado de desarrollar plenamente el ser humano que define el ethos personalísimo de cada uno obre el planeta. Allí se localiza la razón del proceso de la educación.

La educación no es una entidad etérea, mística, incorpórea, es una práctica social de vida realizada por otros, con otros y consigo mismo. La educación es **un proceso de interacción acordada**, nunca obligada porque el acto de educar para que sea posible debe ser de admisión voluntaria y de respeto recíproco. Allí está uno de los secretos más conocidos, pero paradójicamente, más irrespetados lo cual sabotea la construcción de los aprendizajes significativos que nos exige la vida.

Se aprende con agrado, disfrute y adecuación con las formas de aprender que nos transforman. Nadie aprende obligado porque ello implica violencia contra la vulnerabilidad del infante, púber y adolescente. La violencia física es tan dañina como la violencia psicológica o la simbólica.

Educar es un proceso altamente complejo encargado de darle forma humana a una criatura recién nacida que lenta, gradual y casi imperceptiblemente, dejará sus estados de infante, púber, adolescente, joven y adulto mayor. En ese proceso finito se hará progresivamente “humano” por efecto de la interacción social, cultural y ecológico-espiritual en un espacio y un tiempo particularísimos y únicos que logró vivir.

En esa dimensión tempo-espacial ocurrirá su educación exclusiva y no la de otros pares suyos de Barquisimeto, Tucacas, Tovar, Miami o Paris, aun cuando sea familiar, institucional y socioculturalmente parecida.

El sujeto educable es producto de sus actos y omisiones, valga decir, de lo que fue capaz de realizar en vida o de lo vivido y pendiente por venir. Su humanidad expresa el proceso y resultados educativos que le son personalísimos, los que le correspondió vivir como sujeto aprendiente irrepetible e incomparable.

Cada quien es un sujeto único porque es el producto de sus exclusivos procesos biológicos, sociales, culturales y espirituales que vivió en su trayectoria existencial en el planeta que lo vio nacer.

Afirmo que todo individuo es la hechura existencial de sus acciones y omisiones y así será recordado y juzgado. Ese hacer personalísimo es el producto de sus microhistorias observadas en la finitud de la existencia de cuarenta, cincuenta y dos o setenta y cinco años de vida. Eso somos, fuimos y seremos en la finitud existencial.

En este instante somos lo que hemos vivido y lo que nos falta por realizar antes del momento de nuestro fallecimiento físico, mental y espiritual.

Así de crudo y sencillo es el íterin de la educación que exige del docente afinar la mirada pedagógica como condición fundamental para alcanzar el arte de educar el espíritu, la mente y el cuerpo de manera integral.

El pensamiento crítico en el docente es el que construye teoría educativa mediante el estudio y la lectura permanente, la observación científica y la acción consciente lo cual requiere de mucha reflexión y estudio sobre el fenómeno que le compete: *educar a otros, mientras se educa así mismo con responsabilidad ética*. Ello implica que ejercemos la profesión docente: primero *como un arte*, luego *como un compromiso personal* con sujetos aprendientes de alta vulnerabilidad que se encuentran en medio de procesos permanentes de crecimiento y desarrollo bio-psico-socio-cultural-espiritual que son particularísimos, no comparables con sus pares.

Y, finalmente, porque educamos en el marco de la ciudadanía que es enseñar para la vida social en convivencia pacífica y respeto por el otro, para lo cual los valores, los sentimientos y las actitudes ocupan un lugar vital en la construcción de su personalidad.

Y este último punto merece atención especial en este seminario de AVEC porque sus docentes y directivos provienen de colegios que profesan la religión católica y la filosofía cristiana que promueven la educación centrada en la pedagogía del amor, el desprendimiento y la solidaridad humana, que son valores comprometidos con la fe, la esperanza y la salvación a través de la práctica social y el compromiso con Dios, con el prójimo y consigo mismo.

En rigor afirmo que una práctica pedagógica que adolezca de estas consideraciones y otras no señaladas en esta disertación, ni enseña ni educa, porque es un engaño y una mentira que tiene responsables con nombres y apellidos, cédulas de identidad y títulos universitarios impensables pegados en la sala de sus casas que avalan una actuación docente fraudulenta. Y, lo más grave, es que actúan con entera normalidad en muchas instituciones con la mirada cegata y estrábica de las autoridades escolares y las del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Cuando el medio se hace fin, la educación no está bien

La educación no es episodio ni una oportunidad que alguien tiene para aprender algo, ni el acto de educar es un oficio simple y sencillo reducido a un discurso en voz alta de un maestro tradicional de la transmisión de una clase multimedia con una plataforma electrónica dirigido por tecnologías digitales de última generación chinas 6D con apoyo de Cable o señal satelital.

No se trata de poseer medios de transmisión de información disciplinar de reciente innovación del mercado de la educación basada en la IA ni de disponer de planificadores *on line e influencer*: lo que importa es saber si los fines y objetivos que apuntan a transformar la condición natural con la que nace el hombre para alcanzar su condición de humanidad dirigen el proceso de la educación.

Este es el punto de un debate nada nuevo en el que la educación es una mercancía utilizada por docentes y estudiantes encandilados por el éxtasis que produce el sonido, el color, el movimiento y la ubicuidad.

Una educación fundamentada en medios tecnológicos existirá supeditada a la caducidad inmediata que le impriman las empresas tecnológicas que se disputan el mercado de la información y sus dispositivos digitales.

La educación en esta dirección siempre será un discurso con teorías acomodaticias sobre la enseñanza de punta y el aprendizaje basado en prótesis de exocerebros digitales, pregonando el éxito de una modernidad que se evapora en la relatividad cultural de una sociedad de la información ligeramente atada a unos valores cambiantes e informes.

Esta neocultura basada en el discurso de la excelencia, la eficiencia y la innovación borra el historial educativo de procesos de encuentros y de socialización, ridiculiza y reduce la educación a la enseñanza tradicional la tiza y al borrador de un viejo maestro presentado como un sujeto ignorante e incapaz de entender el futuro y educar en escenarios y entornos digitales, tecnologías multimedios y satelitales, bibliotecas electrónicas, energía cuántica, neurociencia de la educación, el transhumanismo y la inteligencia artificial que está desestabilizando paradigmas y comportamientos sociales y culturales, entre ellas, la escuela y los procesos bioéticos.

En este falso dilema, las grandes empresas transnacionales de innovación tecnológica dueñas del mercado global promueven una cultura educacional basada en las bondades de los procesos instruccionales y lenguajes cibernéticos que ayudan a los profesores, no solo a localizar información disciplinaria, sino a organizarla, presentarla en relatos terminados, esquemas gráficos e imágenes de todo tipo, simulaciones e incluso, la presentación y aplicación evaluaciones programadas.

En efecto, la autonomía docente es, de hecho, transferida a una prótesis electrónica que le despojará de su iniciativa y creatividad, haciéndole creer que su rol profesoral es insustituible e incomparable y, además, configurándole una autoría inexistente sobre un producto que no generó. Su participación se reduce a dos tareas: operar el dispositivo electrónico y escribir las preguntas con las que la IA responderá.

La inteligencia artificial (IA) es un dispositivo de innovación imbatible que se da por hecho, mientras tanto, el mercado de tecnologías digitales redefine los escenarios de un nuevo paradigma que crea y promueve en el mundo necesidades de información y comunicación educacional, adecuando y reinventando los discursos educacionales generados por la educación tradicional.

Esta reedición de la literatura está modificando progresivamente la visión del tecnocurrículo que funciona con una estructura mediática que promueve relatos sobre la aceleración del aprendizaje de las múltiples inteligencias. Este posicionamiento del mundo ingenieril gana infinidad de adeptos y convictos confesos de las maravillas del nuevo culto al *deus ex machina*, que como es obvio omitirán referirse al negocio tecno-educativo y a la dependencia que genera la innovación,

El discurso de la neocultura tecnológica opera en un mundo sistemáticamente organizado, interconectado y controlado electrónicamente, funcionando como una suerte de aldea global, tal como acertadamente lo vaticinó en la década del sesenta, el teórico canadiense, Marshall McLuhan.

En este escenario la educación funciona como uno de los negocios más prósperos del postcapitalismo al convertir la información y el medio en una dupla de consumo masivo. El medio es el mensaje no es una consigna publicitaria, es la sentencia de este pensador de la comunicación de masas que dejó secuelas en el pensamiento crítico de la época y que hoy si ideario encuentra plena vigencia.

Sin duda, que la imagen del medio es el *mensaje* es un planteamiento que conmina a comprender la realidad contradictoria de la sociedad mediática de la información que existe sin neutralidad en la intimidad de nuestros hogares, en la dinámica de las aulas y en diario quehacer de nuestra cotidianidad.

Epílogos de la conferencia

La conferencia: Educación, cotidianidad y práctica docente es una narración de un profesor universitario que ha hecho de la educación una permanente reflexión por conocer la naturaleza biológica, cultural y espiritual observable en los sujetos educables (aprendientes y enseñantes) quienes existen en la sencillez-complejidad de su existencia finita.

Este fenómeno es visible en cualquier lugar (aula, laboratorio, calle, conversatorios y otros) y momentos de la vida del ser humano, si el ojo ha sido aleccionado para mirar pedagógicamente, de lo contrario el docente encontrará rutinas, trivialidades, hechos insignificantes, situaciones fragmentadas y circunstancias descontextualizadas.

La pedagogía de la mirada descubre el insólito mundo de la cotidianidad donde el futuro se hace presente porque allí se desarrolla la existencia de los sujetos educables. En ese ámbito se producen las significaciones humanas y, en consecuencia, la educación cobra el sentido pleno de posibilidades transformadoras del pensamiento y la razón, de los sentimientos, actitudes y valores y, en especial la transcendencia de la conciencia que es la esencia del espíritu humano.

La AVEC celebra su LXXX Aniversario auspiciando un Seminario intitulado “Educar en la esperanza” dirigido a su personal docente. El mismo en su programación da cuenta de una conferencia que aborda la educación como un proceso altamente complejo, de naturaleza biocultural y espiritual, susceptible de transformar y perfeccionar las capacidades y potencialidades con los que nacemos sólo y si existen unas condiciones particulares para hacerla posible.

Una de ellas es la acción intencional de una escuela inteligente y capacitada porque dispone de un personal docente “altamente preparado” para contribuir a desarrollar y transformar al niño que progresivamente dejará de serlo para convertirse en púber, adolescente y joven, sin que el proceso se detenga hasta que el fallecimiento físico lo indique.

La educación es un proceso complejo, dialectico, dinámico, integral, continuo y regular trazado por la finitud de la vida. La travesía por la escuela es apenas un paso del trayecto de vida en el que nos educamos.

La conferencia: Educación, cotidianidad y práctica docente es un evento que invita a la reflexión profunda sobre el significado y el sentido del acto de educar en medio de una singular crisis que exige una mirada y un sentimiento cargado de resiliencia humana, optimismo pedagógico y espiritualidad esperanzadora.

En tiempos catastróficos como los que vive el país y el mundo, la escuela como institución creada para educar en ciudadanía bajo los principios y valores de la Carta Magna y las leyes de la república, deben replantearse nuevos retos conceptuales y funcionales sobre la educación que supere la falsa discusión que pone el medio por delante del fin y las estrategias por encima del proceso.

En este sentido, es fundamental resaltar el falso dilema creado por la industria tecnológica que aprisiona el mercado de la educación al antagonizar una narrativa mercantilista entre la tradición y la innovación, tal como si la educación tuviese caducidad y tiempos de expiración.

La educación no es una opción, es una condición y una necesidad vital del individuo y la sociedad porque es inherente a su carácter biocultural-espiritual. Tampoco debe concebirse el acto de educar como una opción entre lo presencial y lo virtual o entre la palabra y la pantalla digital, sino que debe concebirse como el único proceso que transforma al hombre a lo largo de su finitud física y espiritual, en tanto su existencia tenga sentido y transcendencia espiritual.

El ser humano no puede ser visto solo en su obra terminal, sino en los procesos y tiempos que la hicieron posible en su tránsito por sus lugares y tiempos singulares.

Un niño escolar de primer grado actúa haciéndose obra humana con su maestro al edificar una relación racional y afectiva con su medio natural, familiar, sociocultural y pedagógica, así se configurará paulatinamente un sistema de coordenadas que darán sostén a la organización de su pensamiento lógico matemático, al sistema de representaciones y al de su exclusiva personalidad, con los cuales pensará y verá el mundo y podrá comunicarse con los otros que serán parte de su *nos-otros* y de sí.

Igual sucede con un estudiante de Ingeniería o de Medicina que harán lo mismo, convirtiendo sus estudios académicos, reflexiones, prácticas ingenieriles y médicas, y experiencias obtenidas en la obra humana de sus profesiones universitarias. El sujeto educable es la trama de relaciones experienciales propias del pensamiento y las acciones racionalizadas, afectivas, valorativas y espirituales que conforman su ethos y su idiosincrasia.

Este seminario ha brindado la magnífica ocasión para acercar la Universidad de Los Andes con la Asociación Venezolana de Educación Católica a través de un proceso de intercambio de experiencias y saberes, propuestas y futuros proyectos de formación y actualización docente.

Finalizo este relato con dos pensamientos franciscanos. Uno dicho por San Francisco de Asís: “Donde haya desesperación, ponga yo esperanza, donde haya tinieblas, ponga yo tu luz, donde haya tristeza, ponga yo alegría. Oh Maestro, que no busque yo tanto”. Y el otro, del Papa Francisco expresado el 4 de enero del 2025 a educadores católicos reunidos en el Vaticano, referido a un problema que la rutina de la cotidianidad no mira con la seriedad institucional que el asunto reclama: “...el acoso escolar en las escuelas prepara a los estudiantes para la guerra en lugar de preparar para la paz”.

Muchas gracias ☺

Pedro Rivas. Egresado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes- Venezuela (1975). Es docente activo, investigador y profesor titular desde 1995. Sus estudios para Posgraduados, Maestría y Doctorado los realizó en el Centro Internacional Aarón Ofri de Jerusalén (1993); Universidad del Zulia (1997-99) y en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida (2004-2017), respectivamente. Bajo su dirección descansó el trabajo de diseño y ejecución de los currículos de Educación Básica (1993-95) y las menciones de Ciencias Físico-Naturales y Matemática, Educación Preescolar, Educación Física y Lenguas Modernas (1993-1997) de la Escuela de Educación. Es evaluador externo de Postgrado del Consejo Nacional de Universidades (2006-2025). Es fundador de las revistas: Educere, Equiángulo, la revista de Educación Matemática (2005), Pensamiento y Praxis de la Educación del Doctorado en Educación, y cofundador de otras. Ha sido director invitado de las revistas Prospectivas y Contracorriente. Es editor de publicaciones periódicas y no periódicas. Fue director de la Escuela de Educación (1990-93) y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la ULA (PLANDES, 2002-2004). Fue jefe del Departamento de Administración Educacional y Coordinador en dos oportunidades de la Especialización y Maestría en Administración Educacional. Es autor de 16 libros en los campos de la formación docente, la educación matemática, la universidad, la gobernabilidad política y la poesía, todos descargables en la biblioteca virtual SaberULA. Igualmente es coautor de diecisiete libros académicos. En sus escritos trabaja el ensayo, la crónica y la poesía. (Mérida, marzo de 2024).

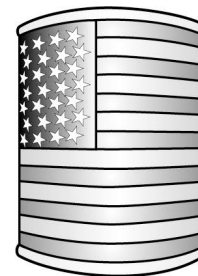
Referencias bibliográficas

- Asociación Venezolana de Educación Católica. (2024). *Proyecto Educativo Pedagógico Pastoral AVEC 2024-2034*. Caracas. 82 págs.
- Bartra Roger (2018). Antropología del Cerebro. Conciencia, *Cultura y Libre Albedrío*. 2da ed. Versión ampliada. Ciudad de México: Fondo de cultura Económica. 300 págs.
- Diccionario de la Lengua Española. (2024). *Resiliencia*. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Diccionario de la Lengua Española. (2024). *Esperanza*. <https://dle.rae.es/esperanza>
- Donne John (1524). *Las campanas doblan por ti*. Poema, fragmento. Meditación 17
- Marc Eugene. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: GEDISA.
- McLuhan, Marshall. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Reina-Valera. (1960). *Santa Biblia, Hebreos 11:1*. Lithay.
<https://www.franciscanos.org/oracion/orarpaz.html>
<https://www.biblegateway.com/passage/?search=Proverbios%2023%3A17->

Energías renovables: mirada a Venezuela

Renewable energies: a look at Venezuela

Investigación
arbitrada



Claritza Arlenet Peña Zerpa¹

claririn1@gmail.com

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

Teléfono: +58 412 2936196

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

mixzaidap@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5744-8875>

Teléfono: 0412-8229562

¹Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

CIIDEA-UCAB

Caracas, República Bolivariana de Venezuela

²Universidad Yacambú

Barquisimeto edo. Lara

Fundación Famicine- Caracas

Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 03/03/2025

Arbitraje/Sent to peers: 04/02/2025

Aprobación/Approved: 28/02/2025

Publicado/Published: 01/05/2025

Resumen

La situación energética mundial ha experimentado cambios significativos en los últimos años tras la pandemia de COVID-19. Las perspectivas futuras se centran en Argentina (con la extensión de reactores de uranio natural), Brasil (con una participación energética nuclear de 2%) y México (busca asesoramiento y capacitación técnica del Organismo Internacional de Energía Atómica). Particularmente Venezuela ha reportado una producción total de energías renovables de 68537 GWh para el año 2022. El presente estudio bajo el enfoque cuantitativo-descriptivo, presenta un análisis de la situación energética global, con un enfoque en América Latina, y particularmente en Venezuela. Entre las principales conclusiones se señalan: a) limitado acceso a tecnología y equipos necesarios para la producción y distribución de energía, b) formar recursos humanos implica, en materia energética, enfrentar los desafíos de las universidades autónomas venezolanas, c) los sistemas de energía solar y eólica no generan lo suficiente para satisfacer las necesidades del sector industrial venezolano y d) probablemente la relación con China permita a Venezuela oportunidades para el aprendizaje.

Palabras clave: energías renovables, Venezuela, situación energética.

Abstract

The world energy situation has undergone significant changes in recent years following the COVID-19 pandemic. Future prospects focus on Argentina (with the extension of natural uranium reactors), Brazil (with a 2% nuclear energy share) and Mexico (seeking technical advice and training from the International Atomic Energy Agency). Particularly Venezuela has reported a total renewable energy production of 68537 GWh for the year 2022. This study, under a quantitative-descriptive approach, presents an analysis of the global energy situation, with a focus on Latin America, and particularly on Venezuela. Among the main conclusions are: a) limited access to technology and equipment necessary for energy production and distribution, b) training human resources implies, in energy matters, facing the challenges of the Venezuelan autonomous universities, c) solar and wind energy systems do not generate enough to meet the needs of the Venezuelan industrial sector and d) probably the relationship with China allows Venezuela opportunities for learning.

Keywords: renewable energies, Venezuela, energy situation.

Introducción

La situación energética mundial ha experimentado cambios significativos en los últimos años tras la pandemia de COVID-19. En el año 2021, la demanda de energía primaria se incrementó casi un 6%, alcanzando niveles superiores a los de 2019. Un aumento impulsado por las economías emergentes de la India y China, mientras que las economías desarrolladas han mostrado una demanda más estable o incluso decreciente en algunos casos (Foro Económico Mundial, 2022).

No obstante, el consumo mundial de energía primaria alcanzó un nuevo récord en 2023 con un incremento del 2% respecto al año anterior (Statista, 2024c). Esta tendencia al alza se prevé que continúe en las próximas décadas, impulsada por el crecimiento económico global y la creciente demanda energética de las economías emergentes. En este sentido, el petróleo continúa siendo el combustible fósil dominante a nivel mundial, seguido por el carbón y el gas natural. Con China como principal consumidor mundial de energía primaria, con 170,7 exajulios, superando a Estados Unidos, y a la cabeza en la matriz energética global (Statista, 2024d).

Vale destacar que la preocupación global por el cambio climático y la presión ejercida por algunos organismos internacionales, han impulsado la transición hacia fuentes de energía más limpias, como las renovables. Un proceso lento para algunas regiones, pero con algunos avances significativos.

Según el informe de la Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) (2024b), las fuentes de energía renovables representan el 29,1% de la generación mundial de electricidad con un total de 8440 TWh, en el 2022. El otro 70,9% (20 591 TWh) correspondió a los combustibles fósiles, energía nuclear, y otras fuentes no renovables. Por consiguiente, la generación mundial de electricidad a partir de todas las fuentes ascendió a 29031 TWh en este mismo año (Ver Fig. 1).

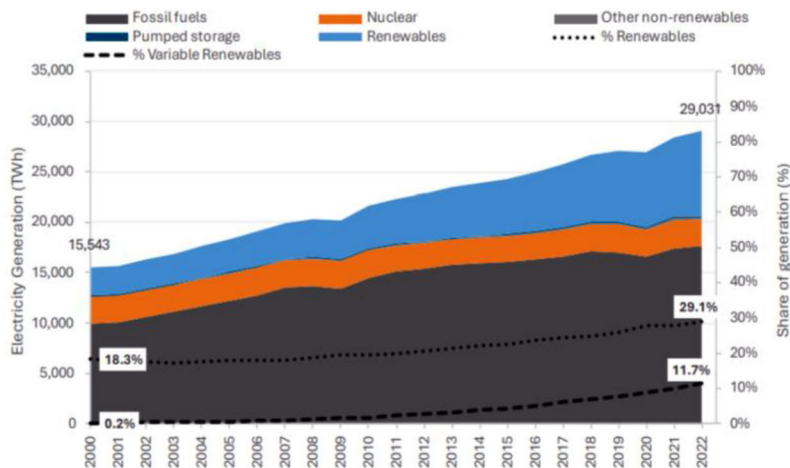


Fig. 1. Generación de electricidad por tipo de energía

Fuente. Figura tomada de IRENA 2024b.

El gráfico anterior indica el crecimiento de las energías nucleares. Según el más reciente evento entre el Organismo Internacional de la Energía Atómica (OIEA) y la Organización Latinoamericana de Energía (OLADE, 2024), señalan que el 25% de las energías limpias son de origen nuclear. Actualmente, existen 420 reactores en operación en 31 países con una capacidad instalada entre 370-380 Gigavatios. Además, de los 64 reactores en construcción que representan 65 gigavatios en capacidad instalada en 15 países. Aun cuando China cuenta con 20 reactores en proceso de fabricación, se destaca la participación de los países que integran a OLADE

con 7 reactores en funcionamiento y una capacidad de 5 gigavatios, distribuidos entre Argentina, Brasil y México (Statista, 2024f). En este sentido, las perspectivas futuras se centran en los países antes señalados con un crecimiento gradual de la energía nuclear desde Latinoamérica: Argentina busca extender la vida útil de los dos reactores de uranio natural y agua pesada, mientras que Brasil tiene dos reactores nucleares operativos que contribuyen con aproximadamente el 2% de su participación energética, y considera la construcción de Angra 3. Mientras, México no tiene planes concretos para expandir su parque nuclear más allá de los dos reactores en Laguna Verde, y El Salvador está buscando asesoramiento y capacitación técnica del Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA) para el desarrollo de reactores modulares pequeños (SMR) cuyo mercado es dominado por China, Rusia y Estados Unidos. En cambio, Chile, se destaca por sus dos reactores nucleares de investigación, uno localizado en La Reina y el otro en Pudahuel que aportan técnicas nucleares y elementos radiactivos para ser aplicados en la medicina, agricultura, industria y ambiente. Sin embargo, las energías renovables muestran un crecimiento vigoroso, contribuyendo con un 6,1% al aumento de la generación eléctrica, mientras que las energías no renovables crecieron moderadamente en un 1,3%. A nivel mundial puede apreciarse el aumento a través de los años (Ver Fig. 2).

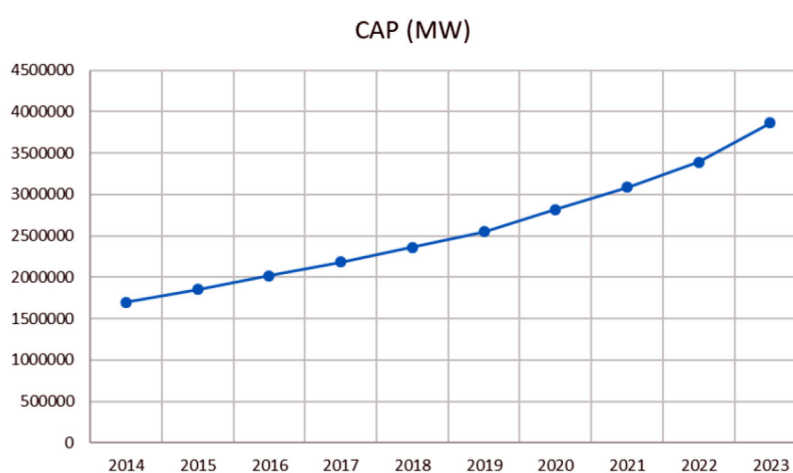


Fig. 2. Energías renovables a nivel mundial (MW)

Fuente. Construcción de las investigadoras con datos tomado de IRENA 2024a

Especialmente, las energías solar y eólica, experimentaron un ascenso en los últimos años, con un incremento del 18,2% solo en 2021. Esta tendencia refleja la creciente adopción de tecnologías limpias y la búsqueda de una matriz energética más sostenible (IRENA, 2024b) (Ver Fig. 3).

Entre los países líderes en energía renovable instalada en 2023 destacan China, Estados Unidos y Brasil. El primero, líder en instalaciones de energía renovable, con una capacidad de alrededor de 1.453 gigavatios que permite un consumo de energía renovable de 27,6 exajulios en 2023, más que cualquier otro país del mundo, seguido por los Estados Unidos. Mientras, Brasil ocupa el primer lugar en capacidad en Sudamérica y el tercero en el mundo en este mismo año (Fernández, 2024a; Fernández, 2024b).

Situación que despierta el interés de las autoras sobre la situación actual en Latinoamérica y en especial, en Venezuela, país con grandes reservas de gas natural y petróleo, pero que atraviesa fuertes retos y desafíos en la gestión energética. A pesar de ello, ha reportado una producción total de energías renovables de 68537 GWh para el año 2022, por encima de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Perú (IRENA, 2024a).

Sin embargo, si se compara con la capacidad instalada de 62% (14630 MW) correspondiente a las represas hidroeléctricas para finales del año 2009 y el porcentaje restante al parque termoeléctrico (La Marca, Arriojas & Costa, 2018), sugiere: a) una dependencia en gran medida de fuentes no renovables, y b) posibles riesgos por depender de fuentes tradicionales, más aún frente a contextos como el cambio climático. Entonces, es

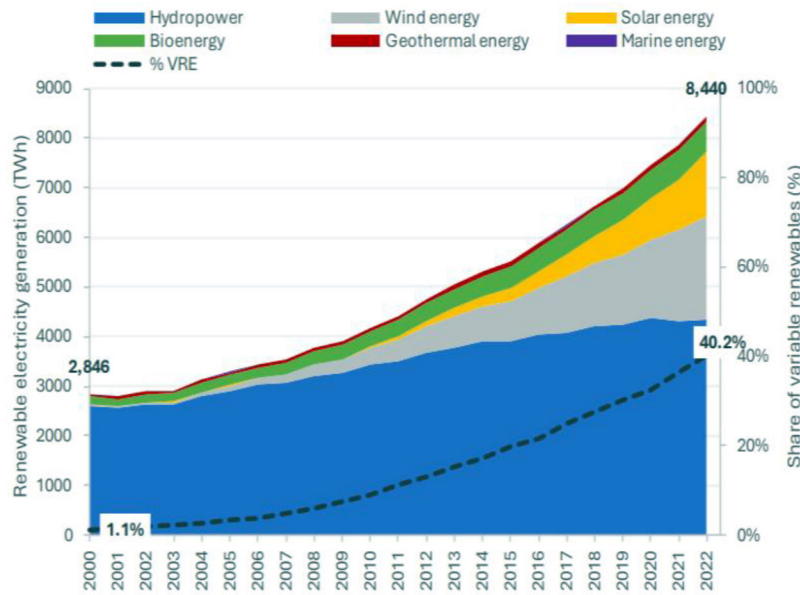


Fig. 3. Tipos de energías renovables en el mundo

Fuente. Figura tomada de IRENA 2024b

importante conocer ¿cuál es el estado actual de la energía renovable en Venezuela, considerando su capacidad instalada, producción, desafíos y oportunidades en comparación con otros países de Latinoamérica y el mundo, y cómo esto impacta en el sector industrial y la formación universitaria? Por ello, el presente estudio busca: a) Analizar las principales fuentes renovables (hidráulica, solar y eólica) de Venezuela mediante un breve recorrido global y b) identificar los impactos en dos sectores venezolanos: industrial y educativo.

Metodología

El estudio bajo el enfoque cuantitativo- descriptivo, presenta un análisis de la situación energética global, con un enfoque en América Latina, y particularmente en Venezuela.

Parte de una revisión sistemática de la literatura sobre las energías renovables (hidráulica, eólica, solar) donde se consideran dos variables: a) la capacidad máxima neta de generación de centrales eléctricas y otras instalaciones que utilizan fuentes de energía renovables para producir electricidad. Manejada en algunos países como capacidad instalada expresada en megavatios (MW), y b) la producción o generación presentados en gigavatios-hora (GWh).

En tal sentido, los datos fueron obtenidos de la Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA), organismo intergubernamental integrado por 169 países y la UE, líder a nivel mundial en materia de transformación energética. Cuyo informe público permitió conformar un muestreo de datos por regiones. Los mismos fueron analizados con algunas técnicas de estadística descriptiva básica.

Además, de la revisión de papers, los portales energéticos como Global Energy Monitor y el Portal Energético de América Latina permitieron extraer y comparar algunas cifras de interés en el caso de Venezuela y líderes mundiales.

Marco Teórico

Las energías renovables son fuentes de energía limpia que juegan un papel en la lucha contra el cambio climático. Según Regueiro (2011) se regeneran de forma natural a pesar de su uso continuado. A diferencia de las no renovables no requieren de miles y millones de años para hacerlo. Por ello, se dice que su uso no es limitado

y pueden clasificarse principalmente en cinco categorías: eólica, geotérmica, biomasa, solar e hidráulica. Entre sus características por tipo se encuentran resumidas en la Tabla 1.

Tabla 1. Características principales de algunas fuentes de energía renovable

Características	Energía Solar	Energía eólica	Energía hidráulica
Vida útil	Vida útil de 20-30 años dependiendo de la marca del fabricante y uso de los mismos.	20-25 años	30-50 años
Disponibilidad del recurso	Son intermitentes. Funcionan según disponibilidad del recurso.	Son intermitentes. Funcionan según disponibilidad del recurso.	Son intermitentes. Funcionan según disponibilidad del recurso.
Impacto ambiental	No genera contaminación ambiental ni acústica. Sin embargo, la producción de paneles puede tener un impacto ambiental negativo.	Pueden generar pérdidas de aves y murciélagos. Genera una cantidad mínima de gases de efecto invernadero.	Pueden generar impacto en los ecosistemas.
Tecnología	Tecnología sofisticada. Generalmente, se usan paneles solares.	Generalmente, se usan aerogeneradores.	Generalmente, se usan represas y plantas de flujo.
Mantenimiento	Bajo mantenimiento. Requiere limpieza ocasional y monitoreo. El uso de drones mejora la gestión en mantenimiento.	Moderado mantenimiento. Regularmente de turbinas y monitoreo de rendimiento.	Moderado; mantenimiento de infraestructura.
Almacenamiento	Almacena energía. Proporciona energía en días nublados y horas de la noche.	Almacenamiento mediante baterías.	Generalmente no requiere almacenamiento adicional.
Costos	Elevados costes iniciales.	Elevados costes iniciales.	Elevados costes iniciales.

Fuente. Construcción de las investigadoras. 2024

Energía Renovable

Hidroeléctrica

China domina el consumo mundial de energía hidroeléctrica, con más del triple, si se compara con Canadá y Brasil en el año 2023 (Statista, 2024e). Este comportamiento corresponde a una capacidad y producción que venía en aumento a través de los últimos años. En este sentido, Asia ocupa el primer lugar entre los años 2022 y 2023 (Ver Fig. 4).

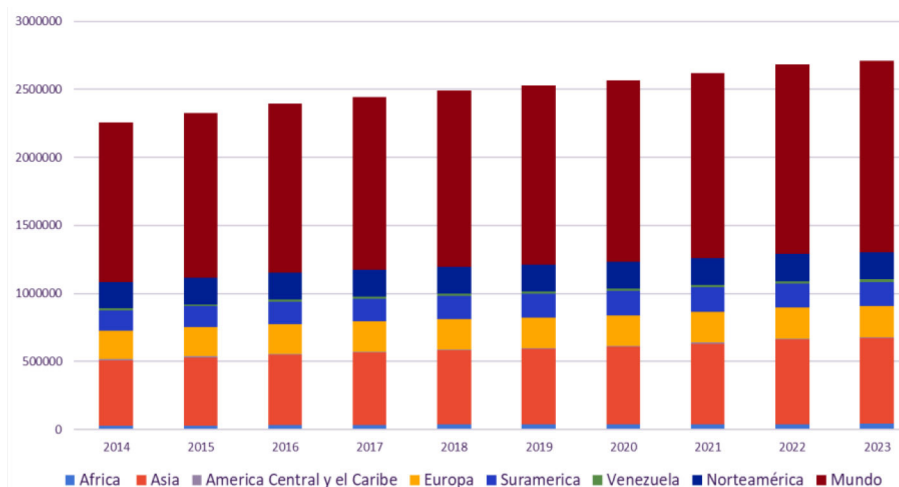


Fig. 4. Capacidad de energía hidroeléctrica (MW)

Fuente. Construcción de las investigadoras con datos tomados de IRENA 2024a

Con la capacidad dominada por el continente asiático, la producción de energía hidroeléctrica (GWh) a nivel mundial sigue ganando terreno en el mismo continente, seguida por Norteamérica en el segundo lugar (Ver Fig. 5). Mientras, el consumo global aumentó en las últimas décadas con algunas fluctuaciones causadas por factores asociados con el cambio climático, la variabilidad de las precipitaciones, la demanda energética y políticas energéticas (Orús, 2024b)

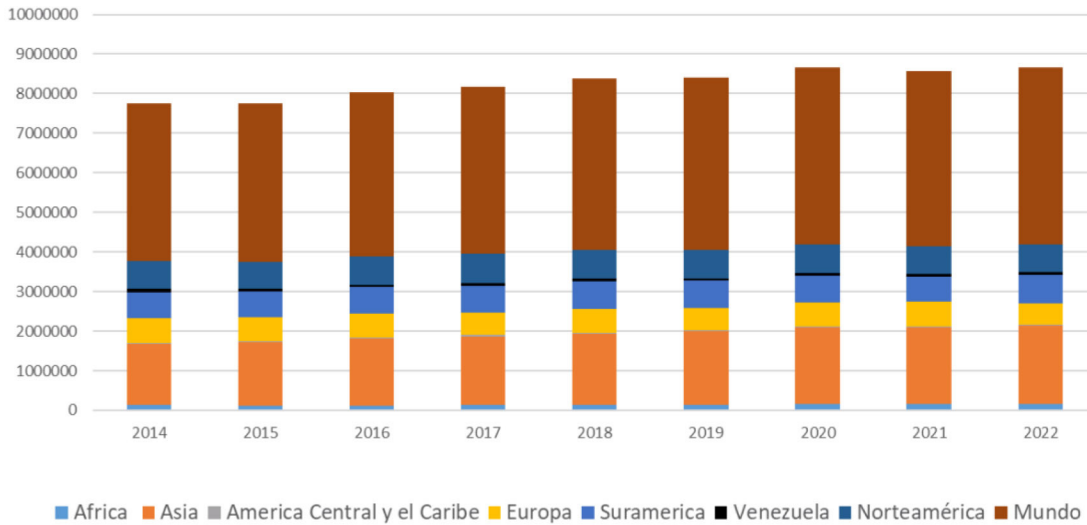


Fig. 5. Producción de energía hidroeléctrica (GWh)

Fuente. Construcción de las investigadoras con datos tomados de IRENA 2024a

Sin embargo, para abril 2024, en el top de los 10 países con mayor capacidad hidroeléctrica en funcionamiento (MW), China sigue en el primer lugar, seguido por Brasil con un valor ligeramente menor del obtenido en el año 2023 (109903 MW) (IRENA, 2024a). En cambio, la tercera posición es ocupada por Norteamérica con los Estados Unidos (Global Energy Monitor, 2024c) (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Top de los 10 países con mayor capacidad hidroeléctrica en funcionamiento (MW)

Rank	Country	Operating Capacity (MW)	Percent of Global Total
1	China	323,919	29%
2	Brazil	99,828	9%
3	United States	86,625	8%
4	Canadá	76,133	7%
5	Russia	51,279	5%
6	India	43,440	4%
7	Japan	34,696	3%
8	Norway	23,945	2%
9	Türkiye	22,834	2%
10	France	17,434	2%

Fuente. Tabla extraída del Global Energy Monitor (abril, 2024)

Aun cuando México, no llega al top de los 10 países en el mundo, logra ocupar el segundo lugar en la región en cuanto a capacidad de producción se refiere en el año 2022 (IRENA, 2024a). En este sentido, Brasil, Mé-

xico, Chile y Venezuela, contribuyen desde América del Sur con un 75,0 % de su electricidad procedente de fuentes renovables, principalmente hidroeléctricas que representan las tres cuartas partes en cuanto a energías renovables se refiere.

En el caso de Venezuela con una matriz energética compuesta aproximadamente por un 80% de fuentes fósiles y un 20% de energía hidroeléctrica (IDEA, 2024) tiene la ventaja de contar con una capacidad que ascendió entre los años 2014-2016, y luego mantenerse con fluctuaciones superiores a 16500 MW, alcanzando un valor de 16914 MW en el año 2023, por encima de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay y Perú, según valores de IRENA (2024a) que se aproximan a los reportados por CORPOELEC (Rodríguez, 2024) (Ver Fig. 6). Además, cuenta con una de las centrales hidroeléctricas más grande de Latinoamérica.

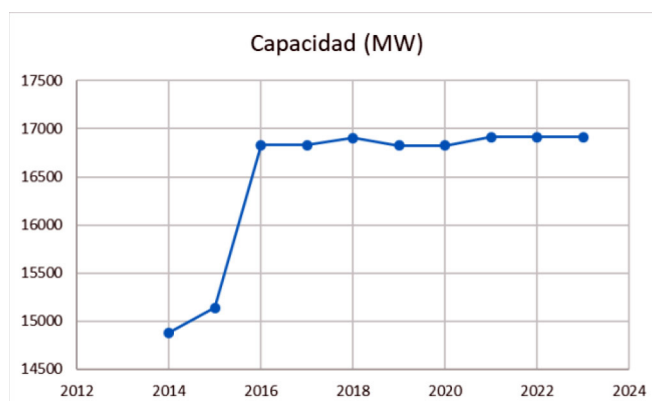


Fig. 6. Capacidad de energía hidroeléctrica en Venezuela (MW)

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a)

Situación que se ve reflejada en la producción, pues la misma logra aumentar a partir del año 2019, a pesar de los desafíos y retos que han dejado al país vulnerable frente a las sequías prolongadas, fallas en el sistema de transmisión (capacidad de las líneas que llevan la electricidad desde las plantas de generación hasta los centros de consumo), capacidades canceladas de aproximadamente 2600 MW y capacidades paralizadas de 1210 MW, para abril 2024 (Global Energy Monitor, 2024b). Aun así, con grandes oportunidades, pues este país cuenta con 6 proyectos operativos y un proyecto en construcción, esto según Global Energy Monitor (2024e) (Ver Fig. 7)

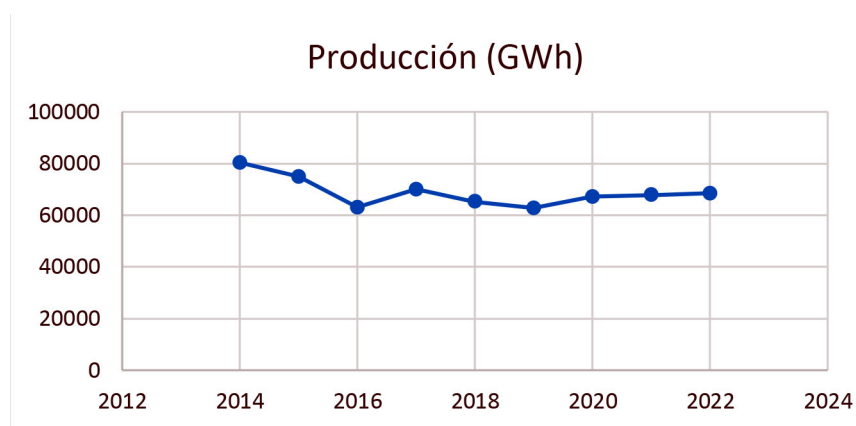


Fig. 7. Producción de energía hidroeléctrica en Venezuela (GWh)

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a).

Eólica

En el año 2023, la capacidad de energía eólica instalada a nivel mundial superó los 1.000 gigavatios (Orús, 2024a). Valores que ascendieron a través de los años, según los datos estadísticos reportados por IRENA (2024a) y que concuerdan con los reportados por Global Energy Monitor (2024b).

El continente asiático domina las capacidades a nivel mundial, seguido por Europa y Norteamérica. En cambio, Sudamérica está por debajo de las regiones mencionadas, pero por encima de África (Ver Fig. 8).

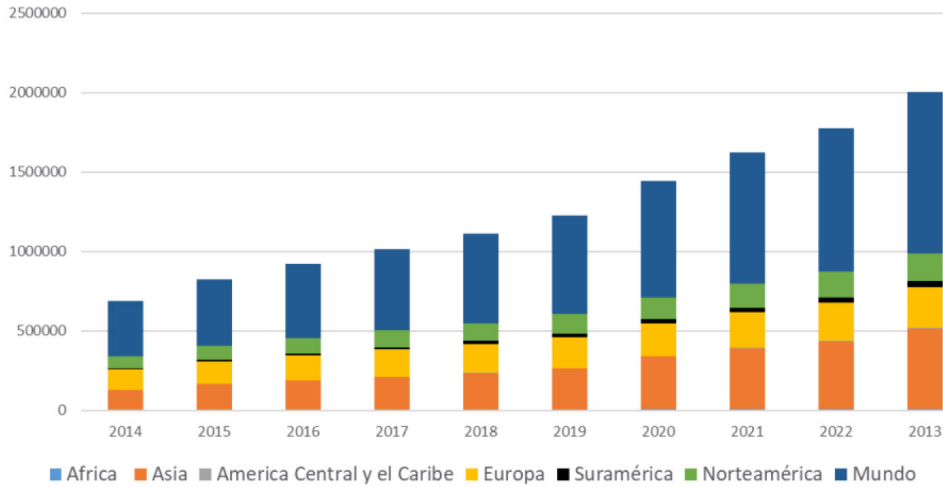


Fig. 8. Capacidad de energía eólica (MW) en el mundo

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a).

En países como Chile, Bolivia, Brasil, Perú, Uruguay y Argentina (especialmente en la Patagonia con mayor velocidad del viento), la capacidad de energía eólica está por encima de Venezuela, este último país, caracterizado por valores constantes en el tiempo.

Ahora bien, la producción de energía eólica fue ascendiendo en el caso de Asia, ocupando el primer lugar. Sin embargo, Europa y Norteamérica, no se quedan atrás, en el segundo y tercer lugar respectivamente. En el caso de Suramérica está por debajo de las regiones antes mencionadas, pero por encima de África y América Central y el Caribe (Ver Fig. 9).

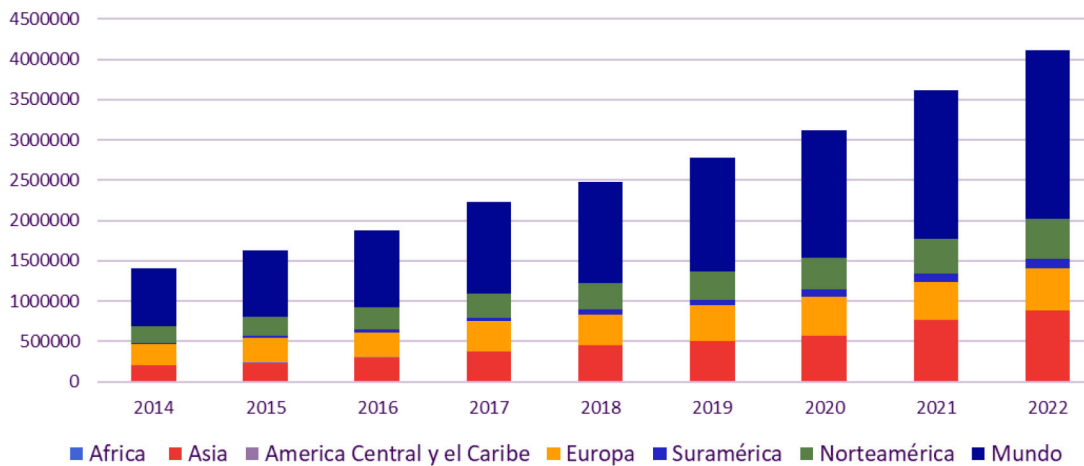


Fig. 9. Producción (GWh) de energía eólica mundial

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomados de IRENA (2024a).

En Sudamérica, más específicamente en Brasil, la producción (GWh) es superior, si se compara con países como México, Argentina, Chile y Uruguay. Esto es debido a la creación de incentivos generados por PROINFA (Santos & Araújo, 2023). Sin embargo, en el caso de Venezuela, está por debajo con un descenso a partir del año 2020 significativo (Ver Fig. 10). Una de las posibles causas, la paralización de los parques eólicos, esto según el seguimiento mundial de la energía eólica para junio de 2024 (Global Energy Monitor, 2024a).

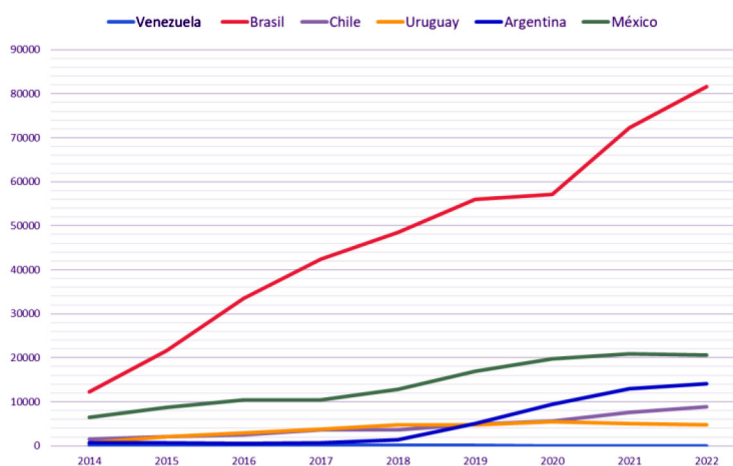


Fig. 10. Producción (GWh) de energía eólica algunos países latinos

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a)

El estudio de Andressen & La Rosa (2012), indica las potencialidades eólicas según diferentes zonas venezolanas:

los lugares con alta potencialidad para generación de energía eólica, se encuentran en la Isla de Margarita, la Guajira y en localidades insulares. Mediana potencialidad encontramos en la península de Paraguaná y algunos lugares del interior en los que se presentan sistemas de vientos regionales. El resto del país, no presenta buenas perspectivas para generación de energía eólica. La obtención de energía por medios eólicos, debe basarse en consistentes estudios meteorológicos, económicos, ambientales y de ingeniería (párrafo 1)

El Parque Eólico Paraguaná fue iniciado en el año 2006 con la primera piedra, pero aún sigue sin terminar. Actualmente, cuenta con 40 MW de capacidad, según el Ministerio del Poder Popular para la Energía Eléctrica (2024). En cambio, el Parque Eólico La Guajira se encuentra actualmente paralizado, esto según el Portal Energético de América Latina (2024).

A pesar de los esfuerzos en la reactivación del Parque Eólico de Paraguaná son limitados en comparación con la necesidad total (IDEA, 2024, Sinergia, 2019). Las potencialidades en la zona son medianas en comparación con otras zonas del país. Aun así, no se descartan las altas velocidades de los vientos entre 8 y 9 metros por segundo en el noroeste, características que ofrece oportunidades nacionales (Atlas Mundial del Viento, 2024). Ejemplos, los estados Zulia y Falcón, donde se pueden superar los 7,5 m/seg (a una altura de 50 m), esto según World Bank Group (2025). Sin embargo, las plantas eólicas venezolanas son pocas en comparación con el resto del mundo (Ver Fig. 11).

Solar

Las capacidades de energía solar en el mundo han aumentado a partir del año 2019. Asia ocupa el primer lugar con China y Japón, seguido por Europa y Norteamérica con los Estados Unidos en el primer lugar dentro de la región mencionada. Sin embargo, el potencial solar de América Latina está siendo aprovechado cada vez más, con un crecimiento de la capacidad instalada en los últimos años (Statista, 2024a). En el caso de Sudamérica, está por encima de África y América Central y el Caribe, pero por debajo de Asia, Europa y Norteamérica (Ver Fig. 12).

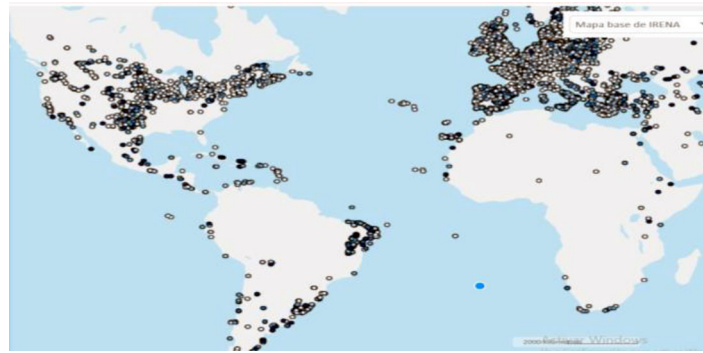


Fig. 11. Plantas eólicas de Venezuela y el mundo

Fuente. Figura extraída de IRENA (2024c)

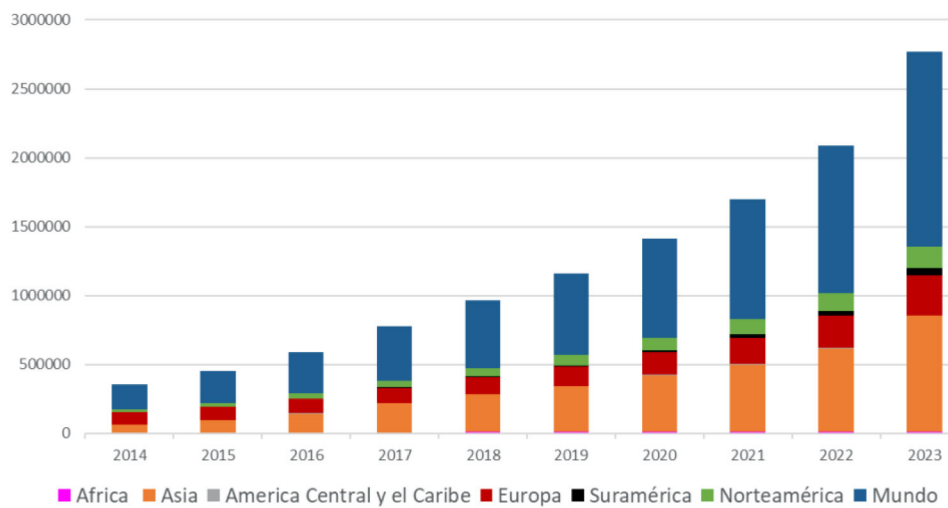


Fig. 12. Capacidad de energía solar (GWh)

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a)

Claritza Arlenet Peña Zerpa, Mixzaída Yelitza Peña Zerpa. Energías renovables: mirada a Venezuela

En 2022, Latinoamérica superó los 45,8 megavatios, lo que representa un aumento del 40,86% respecto al año anterior (Statista, 2024b). Brasil (24.079 MW), y México (9.026 MW), lideran la región en términos de capacidad instalada. En este sentido, ha demostrado el gran potencial de la energía solar. Sin embargo, Chile y Argentina muestran avances significativos, este último país por medio de inversiones, específicamente desde el desierto de Atacama. De igual forma, las producciones mundiales siguen la misma tendencia de las capacidades, con Asia en el primer lugar, seguido por Europa y Norteamérica (IRENA, 2024a) (Ver Fig. 13).

En el caso de Latinoamérica, Brasil domina la producción en energía solar. Aun cuando la primera planta solar fue instalada en dicho país en el 2011, en el municipio de Tauá, su crecimiento ha sido exponencial a partir del año 2015. En parte a la reforma del Reglamento 482/2012 por el 687/2015, el cual introdujo mejoras en el sistema de distribución en red (Passini, Marville, Munaretto, Borba & Rodrigues, 2023). En cambio, Venezuela está muy por debajo de Brasil, Chile, Argentina, México y Perú (Ver Fig. 14). Resultados que concuerdan con los reportados por IDEA (2024): las energías solar y eólica, contribuyen con menos del 1% a la generación total de electricidad. Sin embargo, no hay que olvidar, que este país tiene un potencial solar promedio de 236 watts/m² en todo el país (Gutiérrez, 2020). Pero, con un nivel alto de radiación solar de 6 kWh/m²/día, en la parte noroeste del país que comprende a los estados Zulia y Falcón, y parte del estado Nueva Esparta (World Bank Group, s.f)

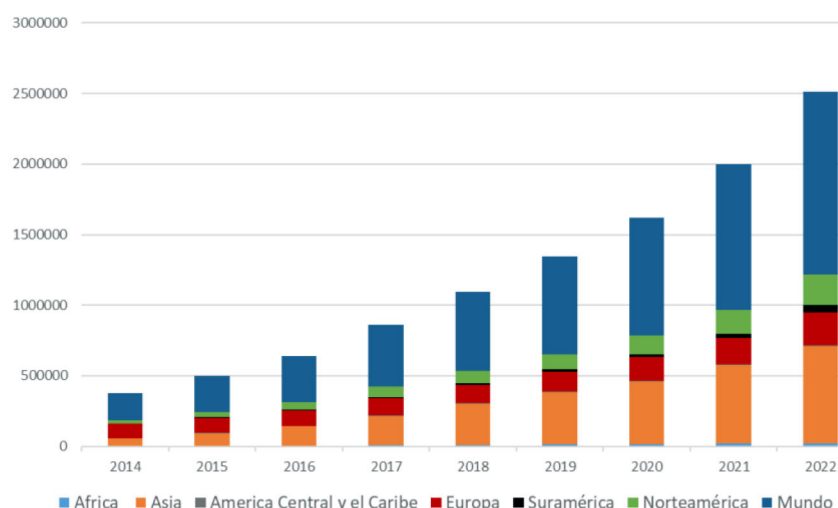


Fig. 13. Producción de energía solar (GWh) en el mundo

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024a)

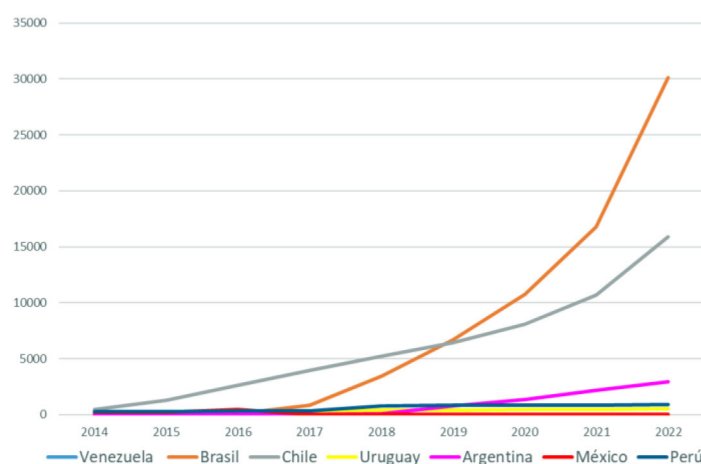


Fig. 14. Producción de energía solar (GWh) en países latinos

Fuente. Construcción de las autoras con datos tomado de IRENA (2024)

Actualmente, el Ministerio del Poder Popular para la Energía Eléctrica de Venezuela reporta diez proyectos activos con la implementación del sistema de bombas de aguas fotovoltaicas (SISBAF), instaladas en las comunidades más aisladas en todo el territorio nacional. Y proyecta el Parque Solar el Vigía y el Parque Solar Mara, con 50 megavatios cada uno. Acciones que forman parte del Plan de Energía Alternativas del Ministerio del Poder Popular de Energía Eléctrica (s.f) que comprende el diseño y construcción de 25 parques solares entre 2024 - 2027. Oportunidad para China quien se muestra aliado estratégico de Venezuela al suministrar la tecnología necesaria, no solo con la importación de paneles solares, sino con la instalación y construcción de dichos parques. Pero, no se puede olvidar la misión con la cual fue creada la Unidad de Energías Renovables de Venezuela (UNERVEN), filial de Petróleos de Venezuela, S.A Industrial, dedicada a la elaboración y ensamblaje de paneles solares y otros componentes relacionados con la energía eólica.

Impactos en el Sector Industrial

A través de los años el sector industrial venezolano ha aumentado el consumo de energía. Pese a los esfuerzos por estabilizar el sistema eléctrico, las interrupciones siguen siendo frecuentes y están por encima de la media regional. Esto ha llevado a un aumento en el uso de generadores eléctricos a combustibles fósiles por parte de empresas. Sin embargo, Conindustria (2018) señala que “las plantas auxiliares de energía eléctrica son para casos de emergencia y no para garantizar las operaciones regulares” (párrafo 1).

La encuesta realizada por Conindustria (2023) indica que alrededor del 80.5% de las empresas utilizan plantas termoeléctricas como fuente alternativa para suplir cortes eléctricos a base de gasoil o gasolina, y el 9% son alimentadas con gas natural. A diferencia del año 2024, los porcentajes variaron: gasoil y gasolina (54,3%), gas natural (31,2%), y servicio proporcionado por terceros (5,8%) (Conindustria, 2024).

Algo similar, ocurre en las empresas públicas conglomeradas en corporaciones, las mismas utilizan equipos de autogeneración a base de gasoil, diésel y/o gas. Y solo cuatro (4) corporaciones utilizan energía proveniente de las hidroeléctricas, cifra que coincide con las reportadas por IRENA (s.f) quien indica un 7% de la energía renovable consumida por el sector industrial venezolano. Sin embargo, los sistemas de energía solar y eólica venezolanos, no generan lo suficiente para satisfacer las necesidades del sector industrial, ya que sólo el 0,1% provienen de otras fuentes de energía renovables del total de energía producida (aenert, s.f). Entre las causas: los proyectos abandonados, y totalmente inoperativos. Ejemplo de ello, el Parque Eólico en la Guajira, en el estado Zulia con una capacidad para 10.000 megavatios, cuyo material estratégico fue objeto de vandalismo y desmantelamiento (Rivero, 2024). Aunado, a la falta de inversión de infraestructura que limita su capacidad para contribuir al suministro eléctrico industrial. En este sentido, el desarrollo de políticas efectivas es fundamental para fomentar la inversión en energías renovables, y reactivar las mismas. Por ello, la propuesta de creación de un Programa de Apoyo a la Industria para implementar medidas de eficiencia energética, sería un avance en las compras de equipos e implementación de algunos proyectos de energías renovables híbridas. López- González (2021) ya indicaba las ventajas de este sistema desde un conjunto de viviendas o infraestructuras comunitarias de algunos estados venezolanos.

Impactos en la formación universitaria

Inicialmente, el paradigma educativo se centraba en el déficit de acceso a conocimientos sobre energía, y a la falta de inclusión de los contenidos relacionados con las energías renovables en los currículos de todos los niveles de educación. Luego, involucró la formación científica ciudadana y el desarrollo de actitudes y valores (Ballesteros-Ballesteros & Gallego-Torres, 2019).

Actualmente, Venezuela cuenta con diversas universidades que ofrecen programas relacionados con la energía, abarcando tanto la ingeniería eléctrica como las energías renovables. Si bien, frente a la crisis energética nacional, es sin duda una de las soluciones: formar recursos humanos calificados de pregrado y postgrado en materia energética. No obstante, representa un reto para las universidades autónomas por: a) las limitaciones presupuestarias que dificultan la adquisición de equipos, materiales e insumos necesarios para llevar a cabo las investigaciones, así como la sostenibilidad de los proyectos, b) el deterioro de la infraestructura (laboratorios obsoletos, falta de mantenimiento de los equipos y escasez de espacios) que afectan la calidad de la enseñanza, c) los precarios salarios de los docentes, entre ellos, especialistas, maestros y doctores en el área energética, impulsan su deserción al cargo, migración masiva hacia otros países, y d) las dificultades por restricciones cambiarias y acceso a las divisas, al momento de importar equipos y materiales. A pesar de ello, se valora el esfuerzo de los centros universitarios en la actualización de pensum, implementación y modernización de algunos laboratorios como se muestra a continuación (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Universidades que ofertan cursos de energía

Nombre	Ubicación	Carreras ofertadas	Otras características
Universidad Fermín Toro UFT (s.f)	Cabudare, Estado Lara	Ingeniería Eléctrica Nuevas asignaturas electivas en Energías Alternativas	Enfocado en el desarrollo de energías renovables, especialmente solar y eólica. Los estudiantes tienen acceso a un laboratorio de energías alternativas, donde pueden realizar prácticas y desarrollar proyectos sustentables.
Universidad Nacional Experimental de las Especialidades Eléctricas- UNEXEE (Ministerio del Poder Popular de Energía Eléctrica, 2023)	Estado Bolívar	Ingeniería en Redes Eléctricas Ingeniería en Sistema de Potencia Ingeniería de Gestión de Mantenimiento Eléctrico	Formación orientada a la clase trabajadora del Sistema Eléctrico Nacional (SEN). Enfoque práctico y técnico para el desarrollo del sector eléctrico.
Universidad Metropolitana – UNIMET (Universidad Metropolitana, s.f)	Estado Miranda	Ingeniería Eléctrica con enfoque en Energías Renovables Introducción de materias como Fundamentos de Energía Renovable y Eficiencia Energética.	Creación del Centro RENOVA para promover investigaciones en energías renovables. La universidad cuenta con un Laboratorio de Energías Renovables
Universidad Simón Bolívar	Estado Miranda		El Instituto de Energía de la Universidad Simón Bolívar (INDENE), ofrece servicios de consultoría especializada, desarrolla actividades de investigación aplicada y ofrece planes de formación y capacitación profesional de alto nivel.
Universidad de los Andes	Mérida	Planificación y Desarrollo de los Recursos Hidráulicos (Maestría)	Formar profesionales interesados en la planificación y administración de este recurso.
Universidad Central de Venezuela	Caracas	Ingeniería eléctrica Energía Hidrometeorológica	Se establecen Convenios Marco de Cooperación con el objetivo de establecer el intercambio científico, académico y formación de recurso humano de alta calidad, Además, cuenta con el Centro de Estudios Ambientales.
Universidad Bolivariana de Venezuela	Caracas	Centro de Estudios en Ciencia de la Energía (CECE)	Propiciar la formación de profesionales en el área energética, con capacidades técnicas y gerenciales. Apoyar el desarrollo de programas y proyectos del Estado, mediante la integración interinstitucional .

Fuente. Construcción de las autoras. 2024

Frente a estos desafíos, China aprovecha la oportunidad de ofrecer no solo tecnología, sino también promover la innovación y la investigación científica en Venezuela como se indica en el memorando de entendimiento entre ambas naciones (Fundación Andrés Bello, 2024). Pues este país asiático puede aportar conocimientos técnicos de última generación, facilitando la implementación de proyectos de energía solar, eólica, hidroeléctrica y otras fuentes renovables.

Venezuela solo debe aprovechar la oportunidad de formación profesional y posible desarrollo de competencias técnicas en un marco de intercambio justo de conocimientos y experiencias en materia energética con otras naciones. Por ello, más allá del Programa Internacional de Capacitación para Funcionarios Públicos que ofrece cursos, seminarios, maestría y doctorados desde China, se debe garantizar el regreso de los participantes con los conocimientos recibidos para solucionar los problemas energéticos existentes a nivel nacional. Pero, falta mucho por avanzar en cuanto a formación ciudadana. Los esfuerzos venezolanos se concentran en producir profesionales, mientras se hace énfasis en el ahorro energético dentro del recinto universitario, ejemplo de ello, la Universidad de los Andes- ULA (s.f). Por ello, pasa al olvido el trabajo colaborativo entre todos

los actores donde la academia juega un papel fundamental en la superación de la crisis energética nacional mediante el desarrollo, la investigación y la innovación. Un trío que puede impulsar la sustentabilidad del país si el crecimiento energético avanza junto a la industrialización.

Conclusiones

La crisis energética en Venezuela es un problema complejo y multifactorial que ha afectado significativamente la calidad de vida de los venezolanos y el desarrollo económico del país. Entre las causas la dependencia de: a) las exportaciones de petróleo, cuya caída de los precios del crudo ha disminuido la producción limitando la capacidad de inversión en otros sectores, incluido el energético, b) La hidroelectricidad, principalmente de la represa de Guri, ha dejado al país vulnerable frente a las sequías prolongadas, fallas en el mantenimiento, falta de inversión, y posibles sabotajes, reduciendo significativamente la producción de energía hidroeléctrica.

Por otro lado, se identifica un limitado acceso a tecnología y equipos necesarios para la producción y distribución de energía, lo que ha dificultado el desarrollo del sistema eléctrico al momento de comprar equipos y modernizar las instalaciones físicas y digitales existentes, no solo por la falta de inversión, sino por las condiciones de desigualdad energética desde la región, que dificultan el acceso seguro y asequible.

La cooperación internacional es fundamental en la propuesta de convenios en materia de eficiencia energética, energías renovables y movilidad eléctrica. Argentina cuenta con un conglomerado que permite la producción de bienes asociados a la generación eléctrica de fuentes renovables (OLADE, 2023). Brasil con proyectos de investigación y desarrollo en energía renovables por medio de su experiencia acumulada en el tiempo. México en la formulación de proyectos de integración entre países latinos en materia energética. Mientras, Chile tiene no solo experiencia acumulada en tecnología solar. Todos juntos podrían desarrollar un megaproyecto energético en la región en beneficio de muchas personas.

La prospectiva (suma de construcción, preconstrucción y anunciada) de los parques eólicos en Latinoamérica es prometedor. Claro está, que Asia sigue ocupando el primer lugar. Específicamente, para Venezuela es una oportunidad para aprender de China, como uno de los países aliados.

Por último, los factores sociales permiten cambiar el paradigma en la aceptación social de las energías renovables. Por ello, el papel de las universidades venezolanas es fundamental en el trabajo integrado y colaborativo con todos los entes. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de CIIDEA-UCAB. Profesora de la Escuela de Educación en la mención de Ciencias Pedagógicas y del PRESIED. Árbitro de revistas educativas (nacionales y no nacionales). Conforma el Consejo Editorial de la Revista Internacional de La Imagen y del equipo de dictaminadores de la Revista Voces de la Educación.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Doctorado en Gerencia y es candidata a Doctora en Cultura y Artes para América Latina y El Caribe. Además, cuenta con una Maestría en Ingeniería Sanitaria, una Especialización en Dirección y Producción de Cine, Vídeo y Televisión, y un título de Ingeniero Industrial. Su formación se complementa con diversos cursos especializados. Es autora y coautora de diversas publicaciones ambientales.

Referencias bibliográficas

- Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) (2024a). *Estadísticas de energía renovable 2024*. https://www.irena.org/-/media/Files/IRENA/Agency/Publication/2024/Jul/IRENA_Renewable_Energy_Statistics_2024.pdf
- Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) (2024b). *Lo más destacado de las energías renovables*. https://www.irena.org/-/media/Files/IRENA/Agency/Publication/2024/Jul/Renewable_energy_highlights_FINAL_July_2024.pdf
- Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) (2024c). *Plantas de energía eólica a nivel mundial*. <https://globalatlas.irena.org/workspace?type=workspace&layergroup=Layer%-2520group%25201>
- Agencia Internacional de Energías Renovables (IRENA) (s.f). Energy Profile. Venezuela. https://www.irena.org/-/media/Files/IRENA/Agency/Statistics/Statistical_Profiles/South-America/Venezuela-Bolivarian-Republic-of_South-America_RE_SP.pdf
- Andressen L, R., & La Rosa, C. (2012). Energía eólica, evaluación meteorológica de su aprovechamiento en Venezuela. *Terra*, 28(43), 71-88. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-70892012000100004&lng=es&tlng=es
- Aenert (s.f). *Adeadvanced Energy Technologies. Energy industry in Venezuela*. <https://aenert.com/countries/america/energy-industry-in-venezuela/>
- Atlas Mundial del Viento (2024). *Venezuela*. <https://globalwindatlas.info/en/area/Venezuela>
- Ballesteros-Ballesteros, VA y Gallego-Torres, AP (2019). Modelo de educación en energías renovables desde el compromiso público y la actitud energética. *Revista Facultad de Ingeniería*. <https://revistas.upc.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/9652>
- COINDUSTRIA (2018). *Síntesis Informativa Del 19 al 23 de marzo*. <https://conindustria.org/sntesis-informativa-del-19-al-23-de-marzo/>
- CONINDUSTRIA (2023). *Encuesta de Coyuntura Industrial IV Trimestre 2023*. https://conintranet.com/imgPost/Imagenes/ECI_VI_Trimestre_2023.pdf
- COINDUSTRIA (2024). *Encuesta de Coyuntura Industrial II Trimestre 2024*. https://conintranet.com/imgPost/Imagenes/ECI_IIT24_.pdf
- Fernández, L. (2024a). Países líderes en capacidad instalada de energía renovable a nivel mundial en 2023(en gigavatios). *Statista* <https://www.statista.com/statistics/267233/renewable-energy-capacity-worldwide-by-country/>
- Fernández, L. (2024b). Países líderes en consumo de energía renovable a nivel mundial en 2023(en exajulios). *Statista* <https://www.statista.com/statistics/237090/renewable-energy-consumption-of-the-top-15-countries/>
- Foro Económico Mundial (World Economic Forum) (2022). *Este es el estado de la energía mundial - en gráficos*. <https://es.weforum.org/stories/2022/08/este-es-el-estado-de-la-energia-mundial-en-graficos/>
- Fundación Andrés Bello (2024). *Venezuela anuncia plan de energía con apoyo chino en medio de la campaña electoral*. <https://fundacionandresbello.org/noticias/venezuela-%F0%9F%87%BB%F0%9F%87%AA/venezuela-anuncia-plan-de-energia-con-apoyo-chino-en-medio-de-la-campana-electoral/>
- Global Energy Monitor (2024a). *Capacidad de parques eólicos por país/zona en megavatios (MW)*. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zTnUWPgc3SPsZSnTb2dUHiB4GFgKJPq7cmjiWS-RY15U/edit?gid=0#gid=0>
- Global Energy Monitor (2024b). *Capacidad hidroeléctrica por país*. https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UcbkSjgs0YDe_ftvBC_9MxjdCvgwFZi5j4hWtLBfBLI/edit?gid=0#gid=0

- Global Energy Monitor (2024c). *Los 10 países con mayor capacidad hidroeléctrica en funcionamiento (MW)* <https://docs.google.com/spreadsheets/d/16QP5pT9kcgNIWvjwgovHGmtdQkjIXYXIDQ6n-6fJ6CNs/edit?gid=833619449#gid=833619449>
- Global Energy Monitor (2024d). *Capacidad de parques eólicos por región en megavatios (MW)*. <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1zTnUWPgc3SPsZSnTb2dUHIB4GFgKJPq7cmjiWSRYI5U/edit?gid=1467386213#gid=1467386213>
- Global Energy Monitor (2024e). *Número de proyectos hidroeléctricos por país*. https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UcbkSjgs0YDe_ftvBC_9MxjdCvgwFZi5j4hWtLBfBLI/edit?gid=362444400#gid=362444400
- Gutierrez, J. (2020). *La irónica abundancia solar y eólica de una Venezuela a oscuras*. <https://dialogue.earth/es/energia/38521-la-ironica-abundancia-solar-y-eolica-de-una-venezuela-a-oscuras/>
- IDEA (2024). *Presentan situación del sistema energético venezolano en la Conferencia de Transformación Energética en América Latina y el Caribe*. <https://idea.gob.ve/index.php/2024/08/29/presentan-situacion-del-sistema-energetico-venezolano-en-la-conferencia-de-transformacion-energetica-en-america-latina-y-el-caribe/>
- La Marca, E., Arriojas, M. & Costa, F. (2018). Empresas hidroeléctricas en los Andes venezolanos: Problemática ambiental, crisis energética y energías alternativas. *Saber*, 30. 582-598. https://www.researchgate.net/publication/330281753_REPRESAS_HIDROELECTRICAS_EN_LOS_ANDES_VENEZOLANOS_PROBLEMATICA_AMBIENTAL_CRISIS_ENERGETICA_Y_ENERGIAS_ALTERNATIVAS
- López- González, A. (2021). *Energías Renovables en Venezuela Experiencias y lecciones para un futuro sostenible*. https://ecopoliticavenezuela.org/wp-content/uploads/2022/06/Energias_Renovables_Venezuela_Lopez_Gonzalez.pdf
- Ministerio del Poder Popular de Energía Eléctrica (2023). *Inauguran Universidad Nacional Experimental de Especialidades Eléctricas en el Guri*. <http://mppee.gob.ve/?p=89114>
- Ministerio del Poder Popular de Energía Eléctrica (s.f). *Plan Nacional de Energías Alternativas (PNEA)*. https://ve.mofcom.gov.cn/cms_files/oldfile//ve/202402/20240209030300603.pdf
- Ministerio del Poder Popular de Energía Eléctrica (2024). *Entran en funcionamiento aerogeneradores del Parque Eólico de Paraguaná*. <http://mppee.gob.ve/?p=91016>
- Organización Latinoamericana de Energía (OLADE) (2023). *Panorama energético de América Latina y el Caribe*. <https://www.olade.org/wp-content/uploads/2023/12/PANORAMA-2023.pdf>
- Organización Latinoamericana de Energía (OLADE) (2024). *Perspectiva para la Energía Nuclear en Latinoamérica*. <https://www.youtube.com/live/XSGgOJREiNM>
- Orús, A. (2024a). *Capacidad eólica acumulada instalada a nivel mundial de 2001 a 2023 (en gigavatios)*. <https://es.statista.com/estadisticas/600361/capacidad-eolica-instalada-a-nivel-mundial/>
- Orús, A. (2024b). *Consumo mundial de energía hidroeléctrica de 2000 a 2023 (en exajulios)*. <https://es.statista.com/estadisticas/635506/volumen-de-energia-hidroelectrica-consumido-a-nivel-mundial/>
- Passini, AF, Marvulle, I., Munaretto, LF, Borba, WF & Rodrigues, A. (2023). *Energía solar no Brasil: Oportunidades y desafíos. Anais - 6º Congresso Sul-Americano de Resíduos Sólidos y Sustentabilidade*. DOI: <http://dx.doi.org/10.55449/conresol.6.23.XV-006>
- Portal Energético de América Latina (2024). *América Latina y el Caribe*. <https://portalenergetico.org/es/renewables-map/>
- Regueiro Ferreira, RM (2011). *La aportación de las energías renovables al bienestar. Una lección todavía no aprendida. Revista Galega de Economía*, 20, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/391/39121275011.pdf>
- Rivero, A. (2024). *La paralización del Parque Eólico La Guajira refleja el desinterés por las energías renovables en Venezuela*. <https://climatetrackerlatam.org/historias/la-paralizacion-del-parque-eolico-la-guajira-refleja-el-desinteres-por-las-energias-renovables-en-venezuela/>

- Rodríguez, L. (2024). *Generación de electricidad en Venezuela está por debajo de su capacidad instalada*. <https://www.compasinformativo.com/2024/03/generacion-de-electricidad-en-venezuela.html>
- Santos, P. E. de L., & Araújo, F. J. C. (2023). O desenvolvimento da energia eólica no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(6), 2978–2989. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i6.10487>
- Sinergia (2019). *Los objetivos del desarrollo sostenible. en Venezuela. Reporte desde un país en riesgo*. <https://cepei.org/wp-content/uploads/2020/01/Los-Objetivos-de-Desarrollo-Sotenible-en-Venezuela.pdf>
- Statista (2024a). *Capacidad instalada de energía solar en algunos países y territorios de América Latina y el Caribe en 2022*. <https://es.statista.com/estadisticas/1238163/capacidad-instalada-energia-solar-america-latina-caribe/#:-:text=En%202022%2C%20en%20la%20regi%C3%B3n,la%20regi%C3%B3n%20con%209.026%20megavatios>
- Statista (2024b). *Capacidad instalada total de energía solar en América Latina de 2010 a 2022 (en megavatios)*. <https://es.statista.com/estadisticas/1310086/capacidad-instalada-total-energia-solar-america-latina/>
- Statista (2024c). *Consumo de energía primaria a nivel mundial de 2000 a 2023*. <https://www.statista.com/statistics/265598/consumption-of-primary-energy-worldwide/>
- Statista (2024d). *Consumo de energía primaria a nivel mundial en 2023, por país (en exajulios)*. <https://www.statista.com/statistics/263455/primary-energy-consumption-of-selected-countries/>
- Statista (2024e). *Ranking mundial de los principales países consumidores de energía hidroeléctrica en 2023 (en exajulios)*. <https://es.statista.com/estadisticas/635493/paises-lideres-en-el-consumo-de-energia-hidroelctrica/>
- Statista (2024f). *Número de reactores nucleares en funcionamiento en todo el mundo a mayo de 2024, por país*. <https://www.statista.com/statistics/267158/number-of-nuclear-reactors-in-operation-by-country/>
- Universidad de los Andes (s.f). *Consumo promedio por parte de la Universidad de Los Andes en el servicio de electricidad*. <http://web.ula.ve/ambiente/indicadores-ambientales-y-de-sostenibilidad/energia/>
- Universidad Fermín Toro –UFT (s.f). *UFT apunta al desarrollo eléctrico e inaugura un nuevo Laboratorio de Energías Alternativas*. <https://uft.edu.ve/2023/10/26/uft-apunta-al-desarrollo-electrico-e-inaugura-un-nuevo-laboratorio-de-energias-alternativas/>
- Universidad Metropolitana (s.f). *UNIMET crea el centro RENOVA para desarrollar estudios sobre energías renovables*. <https://www.unimet.edu.ve/unimet-crea-el-centro-renova-para-desarrollar-estudios-sobre-energias-renovables/>
- World Bank Group (s.f). *Global Solar Atlas*. <http://globalsolaratlas.info/>
- World Bank Group (2025). *Wind Map / Global Wind Atlas 2.0*. <https://globalwindatlas.info>

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 educativos publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos, previo envío al arbitraje



Nº 93/ Mayo-Agosto 2025 / Abril, 2023

Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, 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 del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, 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, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de 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 e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético 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 y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: revista.venezolana.educere@gmail.com con copia al editor.educere@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la **Inteligencia Artificial**. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens .

Título del artículo

2. 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

3. 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.
4. 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

5. 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 autorial

6. 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.
7. 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

8. 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

9. 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

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el 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

11. 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

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).

El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.

13. 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 haya. 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.*

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. 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 antes de su envío 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 que revise el texto antes de su envío.
15. 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

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

Dr. Pedro Rivas

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

@ Correo personal: rivaspj12@gmail.com



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 93/ Mayo-Agosto 2025 / 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) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Estas 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

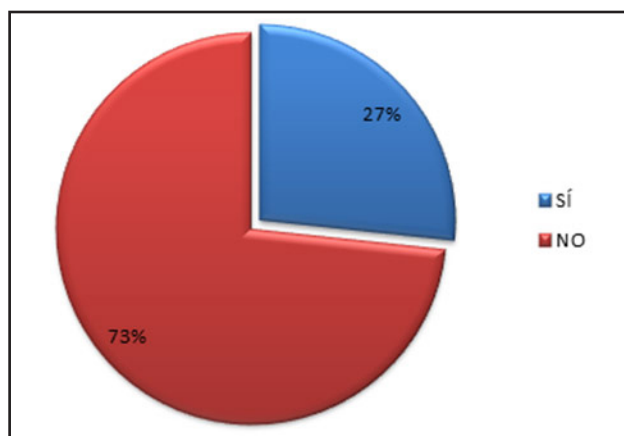
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

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:

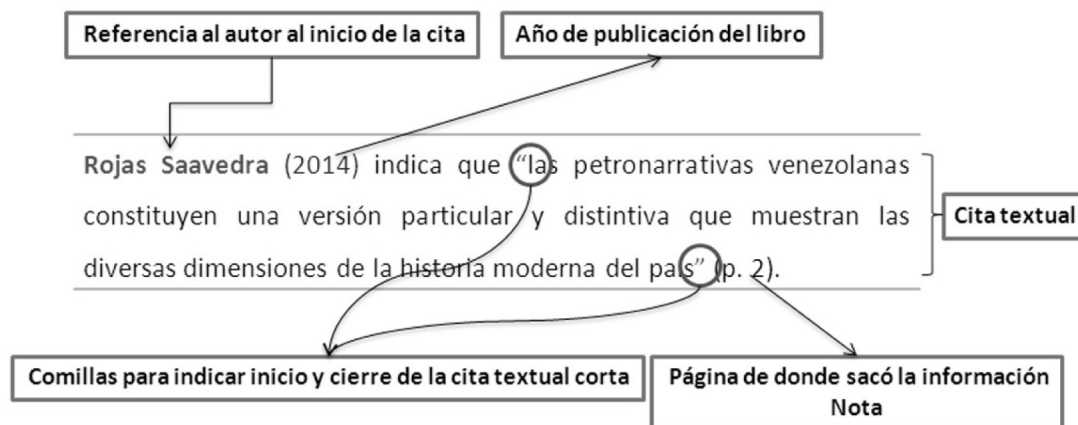
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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.</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://](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://](http://...)

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de 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

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.

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° 93/ Mayo-Agosto 2025 / 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, educere@ula.ve, 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? (topic or problem)	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? (objectives)	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? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	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? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.

- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.
- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called *fundamental idea*. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the *subordinate or secondary ideas*). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in *third-person* or, even better, in *infinitive* using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (*I, you, us, my, our* or *your*) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression *the author* or *the authors* can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word "*note*" in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

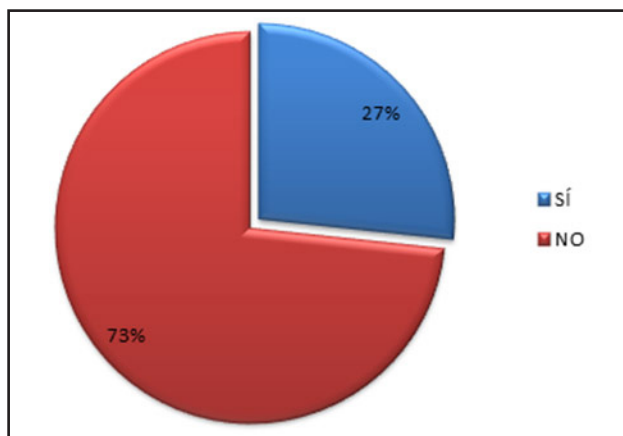


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

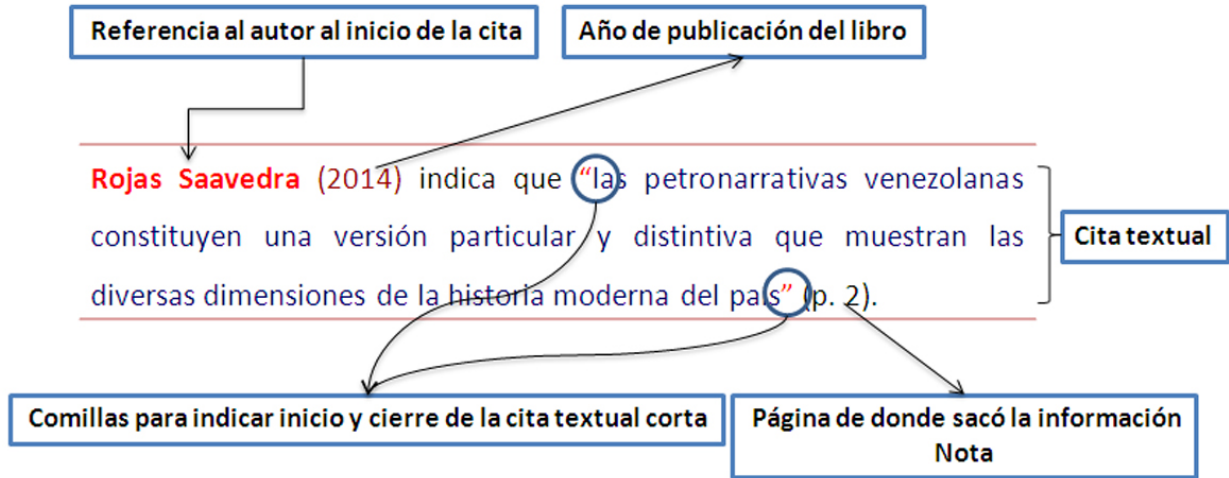
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, 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>Brief restatement of the problem or topic</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>Brief description of the methodology used to obtain the results</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>Synthesis of the different parts of the argument and its results</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>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</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.

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.

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.



Nº 93/ Mayo-Agosto 2025 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção 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.



Normas para los Árbitros

Educere

Nº 93/ Mayo-Agosto 2025 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

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.

Año 29
Nro. 93

Mayo
Agosto
2025

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

C O N T E N I D O

0. La Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. Una institución con un acta de nacimiento republicana y unos antecedentes católicos
1. Palabras del Cardenal Baltazar Porras Cardozo, en la sesión solemne de la Universidad de Los Andes con motivo de su 240° aniversario. Mérida, 27 de marzo de 2025
2. Los falsos 240 años de la fundación de la Universidad de Los Andes
3. Una nueva falsa historia fundacional universitaria. Universidad Católica Santa Rosa
4. La autonomía de la universidad venezolana. Realidad del pasado e ilusión del futuro
5. Las Comunidades de Aprendizaje de Personas Sordas
6. Modelos de atención educativa en torno a la discapacidad. Una mirada desde la Educación Inicial
7. Geometría del pensamiento y el lenguaje: una hipótesis para los neurodivergentes
8. Las ciencias naturales y la neurociencia: una experiencia en la formación laboral de jóvenes y adultos mediante la repostería tecnoemocional
9. Hacia una aproximación de los usos de Chat GPT en el contexto universitario
10. Estrategias didácticas de neuroeducación mediante el desarrollo de la inteligencia emocional en niños inmersos en duelo por pérdida de familiares cercanos
11. El Modelo Educativo Integral Indígena y su articulación con la Nueva Escuela Mexicana: preservación y revitalización cultural en la era digital
12. La educación indígena mexicana a través del lente filosófico nietzscheano
13. Percepción sensorial en estudiantes de Licenciatura e Educación, mención Lenguas Modernas, Universidad de Los Andes-Mérida
14. Las limitantes como categoría emergente en la gerencia de estrategias para la enseñanza del inglés en la Unidad Educativa "Vivian Luzuriaga Vásquez de Santo Domingo-Ecuador"
15. Lectura, escritura y reflexión en el aula: una práctica constante
16. Objetos de aprendizaje y procesos cognitivos asociados a la resolución de problemas matemáticos
17. Violencia en estudiantes de Educación Media desde la Teoría de la Acción Situacional y el clima escolar
18. Dimensiones e indicadores psicológicos del modo de actuación profesional pedagógico
19. Crítica y reflexividad en la formación docente. Una reflexión en tiempos post pandémicos
20. La educación en la cotidianidad, la esperanza y la práctica pedagógica
21. Energías renovables: mirada a Venezuela



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



@EducereRevista



@revista.educere

Este número 93 de la Revista EDUCERE
de terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 22 de mayo de 2025

