

## www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

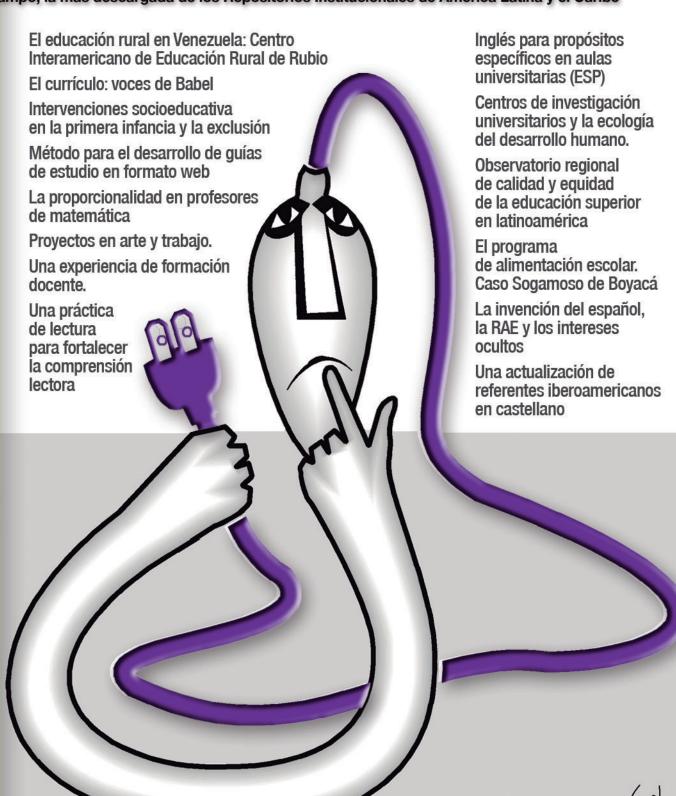
#### Año 23 **Número 76**

Sept.. - Diciembre. / 2019 Mérida - Venezuela

Depósito Legal pp199702ME1027 pp199702ME1927 ISSN: 1316-4910

## La Revista Venezolana de Educación

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













Sept. - Diciembre de 2019

Año 23 / Número 76 Mérida - Venezuela

www.human.ula/adocente/educere - www.redalvc.com

#### **Premios y distinciones**

1er 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

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

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de Venezuela 2004 - Agosto 2018

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

**Fundación** 

Enero - Junio, 1997.

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 / rivaspj@ula.ve

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Directora adiunta

Rosa Amelia Asuaje • rosasuaje@yahoo.com

Buenos Aires, Argentina.

Consejo editorial

Roberto Donoso Universidad de Los Andes. Venezuela.

Universidad Pedagógica Libertador. Venezuela. Rosario Ramírez

Nerio Vilchez Universidad del Zulia. Venezuela.

Universidad Experimental de Guayana. Venezuela. Diego Rojas

Ángel Antúnez Universidad de Los Andes. Venezuela.

Myriam Anzola Universidad Politécnica Territoria de Mérida. Venezuela.

Eduardo Campechano Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

Consejo científico honorario

Aníbal León.

Universidad de Los Andes. Venezuela. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Venezuela. Miguel Araque.

Roberto Donoso. Universidad de Los Andes. Venezuela. Oscar Morales. Universidad de Los Andes. Venezuela. Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina. Universidad Icesi. Santiago de Cali. Colombia. Carlos Merino. Armando Zambrano. Felipe Pachano. Universidad de Los Andes. Venezuela. Universidad de Los Andes. Venezuela.

Elizabeth Marrero. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Fredy González.

Carlos Masse. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Myriam Anzola. Universidad de Los Andes. Venezuela.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Martín Andonegui.

Walter Beyer. Universidad Nacional Abierta. Venezuela.

Conseio 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.

Conseio de redacción

Universidad de Los Andes. Venezuela. Roberto Donoso Pedro José Rivas Universidad de Los Andes. Venezuela.

Rosa Amelia Asuaje Buenos Aires, Argentina.

Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)

Escuela de Educación

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

©EDUCERE, 2015 Depósito legal pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA. Universidad de Los Andes

**Periodicidad** 

Cuatrimestral desde iunio de 1997 hasta 1999 Trimestral, desde junio de 2001 hasta diciembre de 2009

Semestral en 2010.

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Dirección de contacto

Universidad de Los Andes.

Sector La Liria. Facultad de Humanidades y Educación, Edificio A, Piso 2.

Oficina del PPAD. Teléfono (58-274) 2401870.

Móvil: 00 58 414 7466055. Mérida - Venezuela.

Dirección Web

www.human.ula.ve/adocente/educere

www.redalyc.com

Correo Electrónico

rivaspj12@gmail.com educere.ula@gmail.com

educere@gmail.com educere@ula.ve

Solo una mente educada puede entender un pensamiento diferente al suyo sin necesidad de aceptarlo.

It is the mark of an educated mind to be able to entertain a thought without accepting it

Aristóteles









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.



La Revista Venezolana de Educación

www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

#### Comisión de arbitraie

#### **Nacionales**

Roberto Donoso Universidad de Los Andes Mérida Nacarid Rodríguez. Universidad Central de Venezuela. Aníbal León. Universidad de Los Andes. Mérida Nerio Vílchez. La Universidad del Zulia

Leonor Alonso. Universidad de Los Andes. Mérida Eduardo Zuleta. Universidad de Los Andes. Mérida Begoña Tellería. Universidad de Los Andes Mérida Humberto Ruiz. Universidad de Los Andes. Mérida Raisa Urribarrí. Universidad de Los Andes. Mérida Massimo Desiato. Universidad Católica Andrés Bello. Alicia Inciarte González La Universidad del Zulia.

Universidad Nacional Experimental de Guayana. Diego Rojas Ajmad. Fredy González. Universidad Pedágogica Experimental Libertador.

Rosa María Tovar. Universidad de Carabobo.

Martín Andonegui. Universidad Pedágogica Experimental Libertador. Oscar Morales

Universidad de Los Andes. Mérida

Beatriz Sandia. Universidad de Los Andes. Mérida Aurora Lacueva. Universidad Central de Venezuela. Armando Santiago. Universidad de Los Andes Mérida Adolfo Moreno U. Universidad de Los Andes. Mérida José Ortiz. Universidad de Carabobo. Lizabeth Rubiano. Universidad de Carabobo. Walter Beyer. Universidad Nacional Abierta. Luis Enrique Pérez Luna. Universidad de Oriente. Núcleo Sucre Amado Moreno. Universidad de Los Andes. Mérida Universidad de Los Andes. Mérida

Myriam Anzola. Alirio Lopresti. Universidad de Los Andes. Mérida Ali López Bohorquez. Universidad de Los Andes. Mérida Rosalba M. Bortone Di Muro. Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Yadira Albornoz. Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas. Rosa Amelia Asuaie. Universidad de Los Andes, Mérida

Pascual Mora Universidad de Los Andes. Mérida

#### Internacionales

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

Martha Ardiles. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina Alejo Bustos Cortez Universidad de Antofagasta. Chile

Sept. - Diciembre de 2019

Año 23 / Número 76 Mérida - Venezuela

#### Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2019

- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2019

- 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 - 2019

- ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2018

- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2019

- 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 - 2019

- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2018

- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2019

- Scientific Electronic Librery Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010

- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2018

- Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2019

> - Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2019

- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2019

Bases de datos e indexaciones Oscar Morales. Universidad de Los Andes.

Facultad de Odontología

Relaciones internacionales Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico Carlos Valero • mid548rl@gmail.com Ilustraciones

Iván Cañas, Yamila Rodríguez y Balbi Cañas Diseño de portadas Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos Este número no tuvo corrector de estilo, por razones

financieras

Traducciones del Inglés Luis Contreras / Universidad de Los Andes.

Escuela de Idiomas luiscontreraslin@gmail.com Nahirina. Zambrano Uzcátegui Escuela de Idiomas. ULA +58 274 2401777

de los autores

Traducciones del Portugués Yhana Milagros Riobueno Gozález de los autores yhanariobueno@gmail.com

Secretaría y canjes Rosio Jóvito / educere@gmail.com

Distribución Red de Distribución PPAD. ULA - Educere. y canje

Consejo Carlos Cariacás

financiero de salvataje

Universidad Federal del Amapá. Brasil.

Armando Zambrano internacional

Universidad de Caldas. Colombia.

Carlos Merino

Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina

Sergio González Universidad Autónoma del Estado de México. México.

Depósito legal pp199702ME1027

ISSN 1316-4910.



#### Educere, la revista venezolana de educación

Fundada en junio de 1997, se define como una publicación periódica, de acceso abierto, de naturaleza científica y humanística, especializada en el campo de la educación, de aparición cuatrimestral hasta 2009, semestral en 2010 y trimestral desde 2012, 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.



#### Educere, the venezuelan journal of education

Founded in June 1997, is defined as a periodical publication of scientific and humanistic nature, specialized in the field of education, by semester and dully indexed and arbitrated.

Its topic study is education, and it is conceived as a complex and explainable phenomenon through a pluridisciplinary, interdisc iplinary and transdisciplinary cosmovision, 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 catåegory.

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.



#### Sept. - Diciembre de 2019

Año 23 / Número 76 / Mérida - Venezuela

## Contenido

Editorial	
EDITAR ES EXISTIR, SOBREVIVIR ES EL PREÁMBULO DE LA MUERTE ANUNCIADA DE UNA REVISTA CIENTÍFICA To edit is to exist, to survive is the preamble of the death foretold of a scientific journal Pedro José Rivas Universidad De Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado, Mérida. Venezuela	673 - 675
INTERACCIÓN Y TAREAS DE APRENDIZAJE EN ESP (INGLÉS PARA PROPÓSITOS ESPECÍFICOS) EN AULAS UNIVERSITARIAS DE PRE-GRADO Interaction and Learning Tasks in ESP in Undergraduate Classrooms Miryam Heymo, Alicia Danna Universidad Nacional de Santiago del Estero. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud. República Argentina	677 - 686
OBSERVATORIO REGIONAL DE CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMERICA (ORACLE) Regional observatory of quality and equity of Education Superior in Latin America (oracle) Azael Eduardo Contreras Chacón, Nuby Lisbeth Molina Yuncosa, Gusmary del Carmen Méndez Chacón Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela	687 - 697
EL CURRICULO: VOCES DE BABEL The Curriculum: Voices from Babel Pedro José Rivas Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado, Mérida. Venezuela	699 - 709
G-WEB: MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE GUÍAS DE ESTUDIO EN FORMATO WEB G-WEB: a Method for developing study guides in Web format Emiro Antonio Coronado Cabrera Emeliv Daniela Coronado Canelones Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Trujillo, estado Trujillo. Venezue	711 - 721
CENTROS DE INVESTIGACION UNIVERSITARIOS, UNA MIRADA DESDE LA ECOLOGIA DEL DESARROLLO HUMANO University research centers, a look from the Ecology of Human Development María Susana Rojas Rivas¹. Marling Coromoto Rojas Rivas² ¹Ministerio del Poder Popular para la Agricultura. Productiva y Tierras. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ²Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.	723 - 735
FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. UNA ACTUALIZACIÓN DE REFERENTES IBEROAMERICANOS EN CASTELLANO Training university faculty. an update of the ibero-american referents in Spanish José Francisco Alanís Jiménez Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, Morelos. México	737 - 749
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA PRIMERA INFANCIA. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CONTRA LA EXCLUSIÓN Socioeducational intervention in early childhood. A methodological proposal against exclusion Mtra. Nayeli Alejandra Betanzos Lara. Karla Monserratt Villaseñor Palma Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México	751 - 759



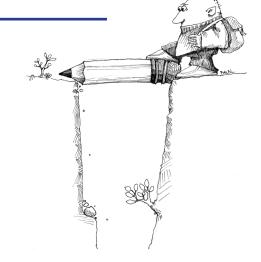
CONOCIMIENTO SOBRE PROPORCIONALIDAD DE FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO  Learning about proportionality in future mathematics teachers. An exploratory study  Mauro Rivas Olivo¹, Yazmary Rondón¹, María Burgos² ¹Universidad de Los Andes. Departamento de Medición y Evaluación. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ²Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada. España	761 - 777
EL PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR MAS ALLA DE EDUCAR Y NUTRIR. CASO SOGAMOSO, BOYACA. COLOMBIA School Food Program. Beyond education and nutrition. Study case: Sogamoso, Boyacá. Colombia Orlando Velasco Ulloa, Fabián Leonardo Romero, Fernando Guío Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá, Colombia	779 - 810
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN VENEZUELA. CASO: CENTRO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN RURAL (CIER) The history of Rural Education in Venezuela. Case study: The Inter-American Center for Rural Education José Pascual Mora García Universidad de Los Andes. Grupo HEDURE, Táchira. Venezuela. HISULA-UPTC, Tunja. Colombia	811 - 829
TEXTOS EXPOSITIVOS, UNA PRÁCTICA DE LECTURA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN LECTORA  Expository texts, a reading practice to build up reading comprehension  María Elizabeth Bustamante¹, Sara Hernández Moreno², María Victoria Restrepo Higuita³,  Paola Andrea Ríos Escobar⁴  ¹Institución Educativa Miraflores. Medellín, Antioquia. Colombia. ²Institución Educativa San Pablo. Medellín, Antioquia. Colombia. ³Institución Educativa Compartir. Medellín, Antioquia. Colombia. ¹Institución Educativa San Pablo. Medellín, Antioquia. Colombia	831 - 840
APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS EN ARTE Y TRABAJO Learning oriented towards Art and Work Projects Elizabeth Marrero Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, estado Mérida. Venezuela	841 - 849
HACIA LA RECONSTITUCIÓN DE "EL SER HUMANO COMO SUJETO Towards a reconstitution of "the human being" as subject Juan José Bautista S.	851 - 858
CHITCUISTA  LA INVENCIÓN DEL ESPAÑOL, LA RAE Y LOS INTERESES OCULTOS The inventions of spanish language: RAE and hidden interests Héctor G. Barnés	859 - 862
SECCIONES Sections	863 - 864
NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014) GUIDELINES FOR COLLABORATORS NORMAS PARA LOS ÁRBITROS NORMAS PARA OS COLABORADORES	865 - 884 885 - 904 905 - 906 907 - 909

## Editar es existir, sobrevivir es el preámbulo de la muerte anunciada de una revista científica

To edit is to exist, to survive is the preamble of the death foretold of a scientific journal

## Pedro José Rivas

Director y editor rivaspj12@gmail.com rivaspj@ula.ve



Educere, la revista venezolana de educación, da a luz su fascículo No 76, correspondiente a la edición septiembre-diciembre 2019. Quince (15) documentos configuran su índice general, de los cuales doce conciernen a su corpus académico, en tanto fueron objeto de admisión previa y arbitraje favorable.

Con la aparición de este tercer y último fascículo del año 2019, contentivo de 75 manuscritos, se cierra el Volumen No XXIII.

Educere consolida su legado académico al disponer de un variado y fecundo patrimonio documental de 1.655 artículos publicados desde su fundación en junio de 1997, estableciendo así una valiosa contribución para la formación del magisterio nacional, de América Latina y el Caribe y del mundo, en general. No sin antes reconocer el valor de su inventario hemerográfico que pertenece primariamente a sus colaboradores y a quienes la han leído, descargado electrónicamente y, lo más importante, pedagógicamente la han utilizado.

Esta edición de quince manuscritos está conformada por ocho (8) artículos de investigación y cuatro artículos de revisión documental y ensayística; el editorial y dos documentos: una entrevista y un documento trasvasado que le dan un valor agregado a esta edición.

Los artículos en referencia observan cinco envíos de provenientes de Colombia (2), México (2) y Argentina (1), incluidos cuatro (4) trabajos hechos en colaboración; así como de la Universidad de Los Andes, cuyos envíos son de origen internúcleos universitarios: del Táchira (2), Trujillo (1) y de Mérida (3) que incluye uno en colaboración con la Universidad de Granada, España, y tres (3) nacionales más.

El índice de este fascículo presenta ocho artículos de investigación cuya data seguidamente se referirá.

La República de Colombia encuentra dos aportes: De la Escuela Superior de Administración Pública de Bogotá, los investigadores Orlando Velasco Ulloa, Fabián Leonardo Romero y Fernando Guío presentan el trabajo intitulado **El programa de alimentación escolar más allá de educar y nutrir. Caso Sogamoso de Boyacá**. Y de las Instituciones Educativas "Miraflores", "Compartir" y "San Pablo" de Medellín, Departamento de Antioquía, los docentes investigadores: María Elizabeth Bustamante, María Victoria Restrepo Higuita, y Sara Hernández Moreno y Paola Andrea Ríos Escobar, respectivamente, escriben los **Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora**.



De los Estados Unidos de México se presentan dos manuscritos. De la Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de Cuernavaca estado de Morelos, el profesor José Francisco Alanís Jiménez presenta la indagación: **Una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano**. Y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla estado de Puebla, los profesores Nayeli Alejandra Betanzos Lara y Karla Monserratt Villaseñor Palma presentan el trabajo de investigación: **Intervenciones socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión**.

Y de la Republica Bolivariana de Venezuela se encuentran cuatro aportes. Dos en colaboración interinstitucional y dos de autores individuales.

La Facultad de Humanidades y Educación del Núcleo Mérida de la Universidad de Los Andes en cooperación con la Universidad de Granada presentan el trabajo intitulado: **Conocimiento sobre proporcionalidad de futuros profesores de Matem**ática. Un estudio exploratorio. Sus autores son los profesores Mauro Rivas Olivo y Yazmary Rondón, y María Burgos, respectivamente,

El Ministerio del Poder Popular para la Agricultura Productiva y Tierras, Mérida, estado Mérida y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, a través de sus investigadores María Susana Rojas Rivas y Marling Coromoto Rojas Rivas, escriben el trabajo: **Centros de Investigación Universitarios. Una mirada desde la Ecología del Desarrollo Humano**.

Dos trabajos de investigación individual proceden de la Universidad de Los Andes. Del Núcleo Universitario del Táchira "Pedro Rincón Gutiérrez" y de la Universidad de Tunja de Colombia, Grupo HEDURE, el investigador José Pascual Mora García hace su aporte a la **Historia de la educación rural en Venezuela, caso: Centro Interamericano de Educación Rural (CIER)** de Rubio. Y de la Facultad de Humanidades y Educación del Núcleo Mérida, la profesora Elizabeth Marrero ofrece su contribución con la investigación intitulada: **Aprendizaje orientado a proyectos en Arte y Trabajo. Una experiencia de formación docente**.

La Sección "Artículos Arbitrados" exhibe cuatro manuscritos de distinta procedencia regional y latinoamericana. De la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, las investigadoras Miryam Heymo y Alicia Danna hacen llegar su aporte intitulado **Interacción y tareas de aprendizaje en ESP (Inglés para propósitos específicos) en aulas universitarias de pre-grado.** 

La Universidad de Los Andes presenta tres manuscritos. Uno del Núcleo Universitario Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez" de San Cristóbal intitulado: **Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE)** trabajado por los profesores Azael Eduardo Contreras Chacón, Nuby Lisbeth Molina Yuncosa y Gusmary del Carmen Méndez Chacón. Un segundo manuscrito proviene del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de Trujillo, estado Trujillo, escrito en colaboración por los profesores Emiro Antonio Coronado Cabrera y Emeliv Daniela Coronado Canelones y el cual se titula: **M**étodo para el **desarrollo de guías de estudio en formato WEB**. Y finalmente, del Núcleo Universitario de Mérida, Escuela de Educación, el profesor Pedro Rivas hace llegar su aporte denominado: **El currículo: Voces de Babel.** 

El fascículo cierra su edición con dos documentos trasvase y su acostumbrado editorial. Una entrevista hecha a Héctor G. Barnés que se titula **La invención del español, la RAE y los intereses ocultos**; y el articulo **la Reconstrucción del ser humano** de Juan José Bautista S.

El editorial que inicia este fascículo lo refrenda el director editor al titularlo en la dramática afirmación de que "editar es existir y sobrevivir es el preámbulo de la muerte anunciada de una revista científica".

II

Corolario del editorial obliga al director y editor de la revista Educere a agradecer a los veintidós (22) autores que suscriben las colaboraciones, convertidas en la sémola del corpus academico de este fascículo No 76. De estas contribuciones se alimenta esta publicación universitaria que servirán para que los Repositorios Institucionales SaberULA y REDALYC de la Universidad Autónoma del Estado de México alojen sus contenidos y difundan nuestros manuscritos de Acceso Abierto al mundo entero. Una tarea que igualmente estimamos por



su valía en la difusión del pensamiento universitario y el fortalecimiento del conocimiento libre y descarga gratuita.

Por otra parte es conveniente señalar que el país atraviesa por una situación muy compleja que afecta la dinámica de la vida cotidiana de sus habitantes y la normalidad de sus instituciones, ahora el bloqueo económico y las sanciones de los EE.UU. y sus aliados contra el gobierno del Presidente Maduro se transfieren a los venezolanos sin distinguíos ideológicos o políticos. Los efectos colaterales de tales medidas unilaterales profundizan las calamidades existentes y diluyen el presente son futuro en la pérdida de calidad de la vida, la desilusión y la desesperanza.

El futuro de la nación se juega entre negociadores sin credibilidad entre sí; gobierno y oposición se encuentran barajando soluciones en unas mesas de diálogos de sordos en la que cada parte del conflicto desea imponer su voluntad haciendo imposible encontrar una salida decente a una crisis que llevó a la nación a su destrucción total.

El país diariamente se fuga buscando otros horizontes mientras los comprometidos con el desastre nacional acusan al otro lavándose las manos como unos Pilatos modernos del trópico. Una discusión donde la dignidad no se ve por ningún lado y ninguno asume mínimamente su cuota de responsabilidad, posibilita que el caos termine de desfigurar la IV República de recién estreno en la nueva historiografía venezolana.

Una consecuencia de esta crisis que no toca fondo ni levanta banderas blancas, se observa en nuestras instituciones universitarias formalmente sin presupuesto para funcionar, con aulas sin estudiantes ni profesores, menos bombillos para alumbrar ni papel bond para imprimir una simple fotocopia.

En este ámbito universitario, su dirección universitaria igualmente carece de representatividad y legitimidad, mientras la institución hace aguas por falta de iniciativas, propuestas y creatividad. En su anemia por existir espera que le digan desde de afuera, qué debe hacer, en tanto la consigna de autonomía universitaria escasea de esencia y concepto, pensamiento y acción.

La investigación prácticamente desapareció, no hay partidas para la realización de eventos científicos nacionales y participar en los del exterior donde los investigadores expongan y publiquen sus propuestas, reflexiones académicas y hallazgos indagatorios, es imposible hacerlo.

En consecuencia, La escritura académica mermó significativamente afectando la existencia y la regularidad a las revistas científicas universitarias. Si no hay escritura no se dispone de artículos para armar la edición de un fascículo. Los manuscritos venidos del exterior se han convertido en el soporte fundamental de nuestras revistas, pero solo de aquellas que han estado bien posicionadas, tengan buena visibilidad y gocen de la credibilidad de los escritores consolidados y de los lectores que potencialmente se conviertan en nuevos colaboradores.

La desértica producción intelectual de nuestros investigadores afecta la recepción interna de las colaboraciones, aparejando el retraso de las ediciones y su periodicidad. Tal situación pone a nuestras publicaciones periódicas en un estado de indefensión y gravedad indetenible frente a su responsabilidad con los índices y plataformas electrónicas donde se alojan nuestras revistas periódicas.

En Venezuela hoy una revista sin una dirección académica resiliente, que carece de recursos económicos y retrase su periodicidad, estará condenada a su exclusión de los repositorios institucionales e índices hemerográficos; por ende, dejará de recibir sus contribuciones porque ningún escritor, por mas novel que sea, enviará su manuscrito a una revista que no lo publicará en el lapso establecido debido a que su estado es de inacción editorial no garantizará nada. Su estado de muerte editorial es indetenible. Igual, sin un ingreso económico permanente una revista termina por desfallecer, especialmente porque las fuentes financieras de ocasión y emergencia se agotan rápidamente.

Salir a tiempo y sin retrasos es la mejor garantía para surfear la crisis. Así lo hemos trabajado con constancia y dedicación, perseverancia y convicción por una labor que nos enaltece.

Despedimos esta edición esperando que sus contenidos sean del aprecio de nuestros lectores.

Sea. @

# Interacción y tareas de aprendizaje en ESP (Inglés para Propósitos Específicos) en aulas Universitarias de Pre-grado

Interaction and Learning Tasks in ESP in Undergraduate Classrooms

## Miryam Heymo

mcheymo16@hotmail.com

#### Alicia Danna

alicedanna0@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud Santiago del Estero, República Argentina

> Artículo recibido: 23/04/2019 Aceptado para publicación: 30/05/2019



#### Resumen

La lecto-comprensión de textos técnicos científicos en inglés es una actividad cognitiva, compleja e indispensable en Inglés para Propósitos Específicos (ESP) en aulas de pregrado. Es preciso analizar las tareas de aprendizaje para dar respuesta a necesidades en contextos de inmediatez y nuevas tecnologías del Siglo XXI. El currículum universitario de ESP en el Noroeste Argentino requiere una revisión que propugne un aprendizaje centrado en la metacognición. Las estrategias en ESP complementan los alcances de la alfabetización académica, estimulando la interacción con las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), y favorecen un acercamiento entre pares con trayectorias escolares diferentes que provienen de realidades diversas. Consecuentemente, nos enfrentamos a nuevas formas de concebir texto, autor, y lector.

**Palabras clave**: lecto-comprensión en ESP; alfabetización del Siglo XXI; NTICS; curriculum.

#### **Abstract**

Reading-comprehension of technical-scientific texts in English is a cognitive and essential activity in English for Specific Purposes (ESP) for pre-graduate students' classrooms. It is necessary to analyze learning tasks to give an answer to the new needs of the 21st century. The ESP university curriculum in the Northwest in Argentina (NOA) demands a revision to make sense of the practices, and to encourage learning centered in metacognition. Reading strategies in ESP complement the scope of the academic literacy; open a range of possibilities in the interaction with ICTs and they favor an approach among peers who come from diverse realities. Consequently, there are new forms of conceiving text, author, reader and new ways in which we read and write.

**Keywords**: reading-comprehension in ESP, 21<sup>st</sup> century literacy, ICT, curriculum.



l inglés es el idioma más usado como una lengua franca internacional y al mismo tiempo es la más in-⊿vestigada. El campo del inglés para Propósitos Específicos (ESP) existe como el resultado del uso cada vez más perdurable y amplio del inglés como lengua franca en interacciones en campos técnico científicos específicos.

La implementación de la tecnología en la educación es uno de los aspectos fundamentales a la hora de realizar esfuerzos tendientes a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y los resultados de los aprendizajes. Es a la vez una respuesta a las nuevas necesidades del aprendizaje para el siglo XXI. El mismo involucra la habilidad de los estudiantes para usar la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) de modo de mejorar la habilidad de la gente joven para responder a la demanda de empleo atendiendo a las necesidades del mercado. Las expectativas se centran en que los estudiantes se comprometan en una autorreflexión relacionada con el desarrollo profesional, mejoren sus ventajas competitivas individuales identificando áreas de interés académico. El resultado de este direccionamiento redunda en beneficios para el desarrollo profesional y la posibilidad de un empleo antes de la graduación. Warschauer & Kern (2008) afirman que "las redes computacionales han introducido aprendizajes sin precedentes para quienes estudian una lengua de modo que pueden acceder y publicar material multimedia y textos comunicándose de nuevas formas dentro y fuera del aula..." (p.281) .Ansyari (2015) expresa que en el contexto de la Enseñanza de la lengua inglesa (ELT) "la integración apropiada y efectiva de la tecnología podría hacer que el aprendizaje de la lengua sea más auténtico y significativo para los estudiantes" (p:699).

La lectura es una actividad cognitiva compleja indispensable para que el individuo se desenvuelva en su ámbito de acción, ya que para ingresar en cualquier sociedad alfabetizada los estudiantes deben aprender "cómo se lee" para tener éxito. De ahí la importancia de una nueva programación de las tareas de aprendizaje en lenguas extranjeras que requiere del conocimiento del contexto áulico y de las estrategias didácticas basadas en un marco teórico que sustente la práctica.

Muchas veces la teoría no logra dar respuesta a la heterogeneidad de las aulas, ni a las nuevas identidades de los jóvenes en contacto directo con la tecnología como nativos digitales. Es así como se impone la necesidad de pensar estrategias didácticas para dicha realidad. Podemos advertir que existen problemas específicos de la didáctica como, por ejemplo, la selección de contenidos, el manejo de la clase y la producción de materiales didácticos. Así como no se puede hablar de un enfoque didáctico único en ciencias sociales, no podemos hacerlo tampoco en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras en tanto lingüística aplicada.

Dado que las tecnologías atraviesan las aulas de ESP en las universidades argentinas, y más precisamente las aulas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en la región del NOA (Noroeste Argentino), es necesario analizar las tareas de aprendizaje de un modo integral dadas las particularidades de esta región. Tales particularidades refieren a la necesidad de integrar la lengua con el uso de la tecnología, así como una efectiva mediación pedagógica para un buen uso de las TICs. Kern (2013, p:92) considera que "la integración completa de la tecnología en el aprendizaje de la lengua comprende tres elementos: teoría, pedagogía y tecnología que juegan un papel igualmente importante". Entendiendo a estas vertientes en un abordaje integral y continuo.

#### Tareas de aprendizaje en ESP y cambios curriculares

Nos centramos en las tareas de aprendizaje de ESP mediadas tecnológicamente, sin por ello dejar de considerar lo teórico y pedagógico en interacción dinámica y continua para un aprendizaje integral, entendiendo que



lo pedagógico refiere siempre a la consideración de cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los alumnos. La tecnología ha jugado un papel importante como lo refiere Arnó Macià (2012). Internet ha tenido un impacto particularmente fuerte en inglés para Propósitos Específicos (ESP según las siglas en inglés).

Dado que ESP refiere siempre a las necesidades de los alumnos y al diseño de tareas y materiales auténticos, la tecnología de la información es hoy una herramienta muy adecuada. Va más allá del aprendizaje de la lengua, focalizando la atención en los discursos sociales y culturales, permitiendo que los aprendices desarrollen actitudes colaborativas que les permitan involucrarse en la comunicación auténtica y situada en su comunidad profesional y discursiva. Esto permite que los alumnos puedan acceder a información actualizada y relevante para su profesión y para la transferencia de sus ideas en publicaciones. Como resultado de este proceso se empoderan como aprendices, logrando una colaboración, comunicación eficiente y rápida como así también la administración, intercambio y generación de información. Un docente de ESP "deberá preparar a sus alumnos para manejar las prácticas comunicativas globales en-línea en toda su complejidad". (White, 2007: 325). De otro modo, la alfabetización académica no mejorará al ritmo que las nuevas necesidades la sociedad le están demandando a las universidades.

El punto central del trabajo metodológico desde nuestra perspectiva está puesto en un énfasis sobre el aprendizaje situado en un contexto determinado. En este caso, las universidades latinoamericanas y, particularmente, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en adelante UNSE, en el NOA (Noroeste Argentino) donde se está llevando a cabo esta investigación. Para ello se deberá adaptar el diseño al contexto institucional en el cual estos principios metodológicos serán implementados, los que incluyen un énfasis en una instrucción en la forma y tareas como métodos para la adquisición de una segunda lengua (L2) (Isaacson, 2010). Tender a la forma y a la tarea implica respetar principios que guían la enseñanza de L2 que debe considerar el orden desde el cual trabaja el cerebro humano. Esta teoría refiere al orden natural y a la bimodalidad¹ en el aprendizaje de L2

La ventaja de este enfoque es que se centra en el estudiante, que se adapta a los aprendices que han superado el nivel básico del lenguaje y que necesitan de la práctica de habilidades lingüísticas y la comunicación significativa. Willis and Willis (2007) describen a la instrucción basada en tareas como consistente en tres aspectos, actividades previas, el ciclo de inicio-desarrollo-fase final de la tarea y el enfoque en la lengua misma. Abordar las estrategias antes mencionadas para este enfoque metodológico, requiere de la puesta en práctica de cada una de ellas dada las características del contexto regional. El mismo refiere a una gran diversidad en las trayectorias escolares de nuestros alumnos que ingresan a la universidad provenientes de sectores urbanos y rurales, estos últimos muchas veces alejados y aislados de las ciudades. A esto debemos agregar las distintas situaciones socio-económica y cultural de los mismos; realidad que no sólo se circunscribe a nuestra provincia (Santiago del Estero, Argentina). Lo antes mencionado nos lleva a mejorar estructuras ancladas en una pedagogía tradicional con una mirada unidireccional. De este modo, nos corremos hacia un aprendizaje centrado en lo pragmático desde una perspectiva crítica que contemple la diversidad como potencial en las clases. Toda mirada crítica requiere de una selección de contenidos para un currículum situado en consonancia con un manejo de la clase que procure la integración de la heterogeneidad de los estudiantes y la inclusión de los mismos en todas las actividades programadas desde de materiales didácticos en formato digital y papel, pensados específicamente para estas aulas incorporando el trabajo de los alumnos en la lectura de textos en Internet, aplicando las estrategias de lectura que describen a la instrucción basada en tareas. Asimismo, las consignas están siempre orientadas a estimular una navegación crítica en Internet, entendemos por crítico aquel pensamiento racional y lógico que permite determinar aquello que conviene adoptar y creer, identificando las contradicciones en un enunciado y la necesaria presencia de una conclusión al respecto.

Este trabajo deriva de un proyecto de investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSE en el año 2016 y se encuentra en proceso y en su último año de aplicación. Tal investigación refiere al impacto que la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST) en la Universidad Nacional de Santiago del Estero puede tener

<sup>1.</sup> Bimodalidad refiere a las dos formas en que el cerebro procesa imágenes e información analítica.



a nivel curricular y de prácticas áulicas. Desde esta perspectiva nos proponemos explorar desde la teoría y la práctica las posibilidades, alcances y limitaciones en la implementación de las nuevas tecnologías en cuatro carreras de grado de la UNSE. Así nos centramos en los contextos de diversidad de las aulas de esta universidad considerando la aplicación de nuevas propuestas metodológicas en las clases de EST. Las mismas posibilitaron la revisión de los contenidos curriculares existentes para adecuarlos a las demandas actuales a nivel institucional, socio-comunitario y de inserción laboral de los alumnos.

Los objetivos específicos de este trabajo de investigación se orientan a explorar y describir el estado actual del inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST) que han sido formulados pensando fundamentalmente en transferir los resultados hacia un currículum flexible, abierto y situado que pueda ser modificado desde, y en las prácticas. A tal efecto uno de los objetivos referidos es indagar si las prácticas didácticas vigentes en relación con la enseñanza de EST deben modificarse para contribuir con la formación de lectores expertos. Desde los resultados obtenidos a través de entrevistas se advierte la necesidad de implementar todo aquello que favorezca y contribuya a la formación tales lectores en tiempos de utilización permanentes de las redes de información. Básicamente, esto es un imperativo del currículum actual que confirma la inclusión de las redes de la información en la currícula y la preparación de los estudiantes en el cómo y para qué navegar. Respecto de las estrategias didácticas que deben desplegarse en el aula de EST para contribuir con la formación integral de los futuros profesionales, es necesario introducir el blended learning (aprendizaje combinado o multimodal) dadas las características de las aulas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero UNSE, Argentina. Esta realidad remite al abordaje de un currículum situado, esto es, que atienda a las características heterogéneas propias de nuestra región. En la resolución de tareas de aprendizaje la mayoría de los alumnos ingresantes a nuestra universidad carecen de habilidades de comprensión lectora por esto requieren de un apoyo que les ayude a desarrollar competencias en lectura y escritura a través de prácticas que promuevan la metacognición, de modo que puedan incluirse en la comunidad universitaria. Tal situación demanda una reacomodación de procesos de lectura en las prácticas didácticas, atendiendo a estrategias de la comprensión textual que no pueden ser dejadas de lado e introduciendo aquellas estrategias o técnicas que faciliten la introducción de las TICs en el aula en interacción con los alumnos, entre alumnos y con el docente. Este desafío involucra la habilidad de los estudiantes para usar la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) a fin de mejorar la habilidad de la gente joven para responder a la demanda de empleo atendiendo a las necesidades del mercado. Las expectativas se centran en que los estudiantes se comprometan en una autorreflexión relacionada con el desarrollo profesional, mejoren sus ventajas competitivas individuales e identifiquen áreas de interés académico. El resultado de este direccionamiento redunda en beneficios para el desarrollo profesional y la posibilidad de un empleo antes de la graduación.

Los primeros resultados obtenidos dan cuenta que las TICs afectan los procesos de lectura y las practicas didácticas de las clases de Inglés para EST , por esto es necesario que en las interacciones áulicas el vínculo docente-alumno que se instaure en las aulas mediadas por TICs en EST en contextos de diversidad, como el caso que nos ocupa, se encuentren sostenidas por el andamiaje docente como requisito que permite una interacción y retroalimentación entre alumnos-docente y textos digitales y formato papel. Con esto adherimos a la idea que el formato no debe ser desechado sino complementado.

El marco teórico que permite situarse en una perspectiva que dé respuestas a la realidad virtual que interpela las aulas derivan de los aportes de Carlino (2013). La autora expresa la concepción de la lectura y la escritura a partir del concepto de "literacy". Esta noción rige los sistemas de enseñanza de escritura en países como Estados Unidos, donde se trata de desarrollar en los individuos habilidades de lectura y escritura. Los docentes de una segunda lengua (L2) saben, que sin sistematización y estrategias es difícil, casi imposible, la lectura y la escritura. Mucho de lo propuesto por esta autora argentina, se ha aplicado en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, específicamente del inglés, donde la modalidad de lectura y escritura es altamente productiva. La metodología que propone Carlino (2013), es la de enmarcar el discurso a producir dentro de una tipología discursiva para cada uno de los distintos campos científicos. La autora arriba mencionada plantea que es preciso preparar a los alumnos para que sean lectores predadores, esto es que salgan a la búsqueda del conocimiento. Esta última perspectiva constituye uno de los desafíos académicos del siglo XXI, en contextos



en los que la globalización e inmediatez de comunicaciones exigen de los futuros profesionales la capacidad de aprender a aprender y reflexionar sobre sus propios aprendizajes.

Abordar este enfoque metodológico, implica una nueva mirada sobre el curriculum, es decir un corrimiento desde estructuras ancladas en una pedagogía tradicional hacia una mirada centrada en lo pragmático, abordaje que actualmente es el centro de la enseñanza de una L2. A tal efecto debiera revisarse cuáles principios metodológicos deben permitir este giro en la perspectiva curricular. Así las primeras experiencias involucran la utilización de las TICs desde la comunicación con los alumnos a través de lo grupos de difusión de Whatsapp, las tutorías virtuales a través de YouTube y la implementación de trabajos prácticos desde la plataforma Edmodo. Esta reformulación curricular tiene como objetivo incrementar la interactividad y la comunicación intersubjetiva. Hay dos motivos esenciales que guían las prácticas didácticas en las aulas mediadas tecnológicamente: la interactividad con el texto y la intersubjetividad entre pares, lo cual favorece la motivación y produce pensamiento. La misma es crucial en una situación de aprendizaje según Isaacson (2010) quien describe la interacción como el involucramiento del estudiante con el contenido del curso, con otros estudiantes, el instructor y el medio tecnológico utilizado.

De este modo la dimensión humana se refiere a la comunicación, participación y retroalimentación. (Isaacson, 2010). La interactividad también describe la forma, la función y el impacto de las interacciones humanas en el aprendizaje y la enseñanza. La interacción es un diálogo, discurso o evento en-línea que se lleva a cabo asincrónica o sincrónicamente mediado por la tecnología.

En cuanto al aula de ESP de pregrado, cabe mencionar que en las universidades latinoamericanas y en nuestra universidad específicamente, las clases de ESP están basadas en sólo una de las habilidades de la lengua. La lecto-comprensión de textos en inglés referida al área específica de las carreras que los alumnos cursan domina el currículo del sistema educativo argentino. Sin embargo, existe una tendencia a la implementación de cursos destinados al trabajo con las demás habilidades de la lengua, por lo que puede advertirse que ya no es suficiente trabajar con la lecto-comprensión. En este sentido hablamos de la necesidad de rediseñar el curriculum de modo que responda a las nuevas demandas de los futuros profesionales. Además, la tecnología en nuestra sociedad ha conducido a cambios importantes en la definición de texto, autor, lector y los modos en los cuales leemos y escribimos lo que a su vez implica cambios en los roles de los docentes y de los lectores.

#### Rol del docente en las tareas de ESP

Retomamos el discurso de la comunicación en L2 centrado en la interacción e intersubjetividad necesarias en universidades caracterizadas por una fuerte diversidad socio-económica y cultural como la nuestra (UNSE)

Es oportuno recuperar la macro teoría del andamiaje de Jerome Bruner, que nos orienta en cómo aprende el alumno. Desde esa perspectiva situaremos la enseñanza de ESP teniendo en cuenta al sujeto del aprendizaje. Implica entonces la provisión de formatos orales por parte del docente, que serán retirados paulatinamente, en tanto los sujetos del aprendizaje vayan logrando las competencias necesarias para la lectura. Un docente que propicie un aprendizaje mediado por la tecnología y la interacción, a nuestro entender, debe otorgar desde la comunicación intersubjetiva voz y reconocimiento (Bernstein, 2000, p:204). Esto nos remite a un posicionamiento áulico que da o no al alumno la posibilidad de ser activo y emprender búsquedas otorgándo-le "voz que implica un reconocimiento de las posibilidades del alumno y mensaje que implica el posicionamiento" (Camilloni, 2012, p:22).

Las nuevas tendencias en ESP nos remiten al andamiaje, es decir, proveer a los estudiantes el apoyo necesario para resolver aquello que no pueden lograr solos y así alcanzar el objetivo final de la lectura de inglés como L2. Esta ha sido una estrategia flexible y efectiva para ayudar a los alumnos en la realización de tareas de lectura cognitiva de nivel superior. Permite el uso de estrategias de pre-lectura, durante la lectura y de post lectura. (Shang 2015). El andamiaje es la intervención apropiada y efectiva, necesaria para satisfacer las necesidades de los lectores de EFL (inglés como lengua extranjera) (Shang, 2015). Este es el proceso que permite a un novato resolver un problema o lograr un objetivo que no sería posible lograr sin ayuda externa. Los estudios muestran



que la instrucción escalonada ayuda a los alumnos de EFL a usar estrategias de lecto-comprensión de textos escritos. Esto es, permite leer productivamente logrando así una comprensión más completa del texto. Para ayudar a dominar la lectura tanto como el contenido de manera efectiva

Las actividades de pre-lectura sirven para preparar, motivar a los estudiantes de EFL a leer el material seleccionado y relacionar el contenido con el conocimiento previo activándolo. Las actividades que se llevan a cabo durante la lectura son aquellas que se proporciona a los estudiantes de EFL para guiarlos a la comprensión cuando están leyendo. Las actividades de post lectura están diseñadas para sintetizar el contenido y evaluar la comprensión de los estudiantes. Los estudios han mostrado que quienes trabajan con estrategias provistas desde el andamiaje exhiben habilidades de pensamiento superior. Sin duda, las estrategias del andamiaje promueven situaciones de interacción y comunicación que redundan en beneficios de procesos cognitivos superiores. Dichas estrategias impactan en el estudiante dado que se trabaja en grupos y con docentes que se inspiran en el ZDP (Zona del Desarrollo Próximo) de Vygotsky (Shang, 2015). La ZDP se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial superior, la cual sirve para resolver problemas bajo la guía de un adulto o con el apoyo entre pares. Esto requiere, sin embargo, de un secuenciamiento de actividades de andamiaje, no solamente para ESP sino en cualquier actividad que requiera metacognición.

Para abordar estas estrategias didácticas en la enseñanza de las lenguas y L2, se debe tener en cuenta la bimodalidad, teniendo presente la relación de direccionalidad desde el hemisferio derecho hacia al izquierdo. Por lo tanto, las informaciones elaboradas por el cerebro van de derecha a izquierda, es decir que se va desde la globalidad, contextualización, analogía y simultaneidad hacia la verbalización, el análisis y el secuenciamiento lógico. El hemisferio izquierdo que, según la teoría de la dominación cerebral, corresponde a las funciones superiores es el lugar donde se producen las elaboraciones lingüísticas, percepciones analíticas, secuenciales y lógicas (causa-efecto, antes-después). A efectos de proceder naturalmente, es muy importante secuenciar las actividades activando ambos hemisferios. Es por ello que todas las actividades implementadas para el cambio metodológico en las aulas parten siempre de la diversidad de saberes previos y de la lectura del paratexto, sea éste formato papel o digital. Paulatinamente se avanza hacia la individualización de las características analíticas en el texto que dan cuenta de los secuenciamientos lógicos en la cohesión y la coherencia. Estas acotaciones son interesantes a la hora de diagramar actividades para la plataforma Edmodo o Moodle que revierten el método tradicional inductivo dado que no parten de la regla sino de los saberes y percepciones construidos por los sujetos de aprendizaje desde sus propias trayectorias pedagógicas. Así la consideración de la bimodalidad nos ubica en una perspectiva de aprendizaje contextualizado, intersubjetivo e interactivo

### Nuevas tecnologías en las tareas de aprendizaje de ESP

La tecnología en muchos casos es el único medio en el que los estudiantes de ESP acceden al lenguaje específico que necesitan para comunicarse en forma apropiada. La naturaleza híbrida de ESP que tiene que enseñar tanto la lengua como el contenido específico del área de estudio convierte esta modalidad en un desafío para los docentes (Kern, 2013).

Desde lo pedagógico didáctico, un aula de ESP es siempre un desafío para el docente, dado que por lo general no conoce el contenido del área y, por otro parte el mismo se actualiza constantemente, actualización que va al mismo ritmo del desarrollo tecnológico. En consecuencia, es preciso reflexionar sobre la mirada pedagógica didáctica del docente. No se puede dejar de lado la tecnología en las aulas del Siglo XXI ya que la misma es una demanda para los alumnos no sólo para su inserción en la comunidad universitaria sino también para su vida profesional. Es importante, además ya que necesitará de este tipo de alfabetización electrónica y digital para establecer una comunicación entre bordes culturales y devenir en estudiantes autónomos.



#### Diseño de nuevas aulas de ESP

Entre los principios de diseño de la comunicación del curso se encuentra proveer muchas oportunidades para varias formas de interacciones con diferentes interlocutores en los modos escritos como en los orales; así también facilitar interacciones de alta calidad con múltiples oportunidades para la negociación de significados y comprensión cultural, proveer instrucciones claras y expectativas del curso y soporte técnico. La comprensión cultural reviste una gran importancia en aulas heterogéneas de las universidades del NOA (Noroeste Argentino) y, esto por la bienvenida y tan deseada masificación de la educación. Proveer una retro alimentación oportuna y de pares estimulándola daría como resultado una primera aproximación a un curriculum abierto y flexible. Se impondría la necesidad de intervenir en la interacción a través de varios medios de comunicación usando diferentes recursos para diferentes propósitos de interacción.

#### **Conclusiones**

Valorando las apreciaciones de una enseñanza de ESP mediada por las TICs, Panke (2016) sostiene que la Pedagogía Innovativa sugiere una metodología especial para potenciarla ya que dicha pedagogía, como ciencia y práctica, tiene la responsabilidad de preparar ciudadanos de la sociedad del conocimiento que sean capaces de ser creativos, enfrentar cambios, administrar y analizar la información, y trabajar con el conocimiento. El mencionado autor habla de diez tendencias entre las cuales adherimos a:

- El aprendizaje híbrido que refiere al entendimiento comprensivo y abarca el aprendizaje formal e informal, con ajustes en las técnicas de evaluación y planificación curricular, partiendo de los resultados de los aprendizajes orientados a las competencias y al reconocimiento de diversos tipos de logros según las capacidades individuales.
- Aprender a argumentar, comprender ideas científicas y participar en debates públicos. Los estudiantes deben interactuar con procesos de investigación que los científicos realizan y aprender a problematizar y buscar soluciones. De este modo, la interacción antes mencionada propicia la defensa de ideas entre pares.
- Aprendizaje incidental o emergente, el que no está planeado y a menudo no es intencional y que proviene de los intereses y actividades propias de los jóvenes. Las tecnologías móviles apoyan a este tipo de aprendizaje dado que proveen información al momento, comunicando de este modo el aprendizaje a comunidades más amplias. Por otro lado, permite al alumno seleccionar aquella información y resultados válidos de modo responsable.
- Aprendizaje basado en contexto
- Pensamiento computacional que refiere a procesos de pensamiento que tienen que ver con la resolución de problemas. Es un proceso iterativo basado en 3 etapas, formulación del problema, la expresión de solución (automatización) y la evaluación y ejecución de la solución.

Hay seis grandes temas pedagógicos que refieren a nuestra problemática analizados por Panke (2016). Entre los cuales se encuentran favorecer la reflexión, uno de los puntos mencionados en este trabajo que aspira a habilitar a los alumnos de ESP a la metacognición, e introducir cambios en la currícula de ESP. La revisión bibliográfica nos acerca a los modos de producción e integración curricular en otras latitudes, muchas de las cuales refieren a situaciones académicas similares a las nuestras. Lo que hasta el momento reconocemos en las prácticas áulicas es que las demandas de revisiones didáctico-pedagógicas se imponen en nuestro contexto.

A tal efecto, revisando la relación teoría-práctica desde una concepción crítica que valora la práctica como retroalimentación, nos encontramos trabajando en la revisión de contenidos y estrategias y actividades de aula para la circulación y la apropiación de los mismos por parte de los alumnos. Para lo cual nos parece importante retomar teorías anteriores que guiaron las actividades áulicas por mucho tiempo, y que han sido actualizadas a la luz de los nuevos paradigmas, como es el caso de la Taxonomía de Bloom que fue elaborada en 1956, y revisada sucesivamente en 2001 por Anderson & Krathwohl y 2008 por Churches como Taxonomía



de Bloom para la Era Digital (Eduteka.org). La última actualización reviste una visión superadora dado que agrega una categoría posterior a la evaluación, a la cual denomina "crear". La misma despliega actividades que se orientan hacia la metacognición y el pensamiento crítico como habilidades del siglo XXI. A continuación, especificamos algunas de ellas que dan cuenta de la necesidad de su implementación para lograr las habilidades de aprender a aprender y aprender a ser. Entre ellas podemos encontrar programar, filmar, animar, bloggear, video-bloggear, mezclar, remezclar, participar en un wiki, publicar, videocasting, podcasting, dirigir, etc. Al respecto, Rubén Puentedura (2006) amplía estos conceptos desde la diagramación de su modelo SAMR, para mejorar la integración de las TIC en las actividades áulicas. Este modelo recupera las informaciones a través de lo que Bloom denominaría recordar (recuperación de saberes previos) y va más allá, advirtiendo que las TICs actúan como una herramienta sustituta directa, sin cambio funcional; continúa con la aplicación agregándole la ampliación en el cual las TICs siguen trabajando como una herramienta sustituta directa, pero con mejora funcional. Estos dos primeros momentos se denominan "mejora". En un segundo momento, las actividades áulicas se dirigirían a la "transformación" que comprende dos etapas. La primera se denomina "modificación "y en ella las TICs permiten un rediseño significativo de las actividades de aprendizaje que, desde la visión de Bloom, implica "aplicar, analizar y evaluar"; la segunda es la "redefinición", donde la actividad áulica está enfocada a nuevas actividades de aprendizaje antes impensadas y que remiten a la última revisión de la Taxonomía de Bloom. Estos momentos permitirían que el alumno sea capaz de crear, a partir de todas las habilidades de las que se apropió en su proceso de construcción del aprendizaje.

A la vez, Puentedura (2006) nos invita a reflexionar sobre nuestra propia práctica y los resultados de ésta abriendo una revisión nunca acabada del curriculum, sugiriendo una reflexión sobre los beneficios que se podrían conseguir sustituyendo la tecnología antigua por la nueva y, si ésta aportase alguna funcionalidad beneficiosa para la práctica. Además, refiere a la mejora de los cambios que se implementan en un diseño curricular dado y cómo afectan estos cambios a la práctica docente. Finalmente, apunta a revisar si estas transformaciones que se logran en el proceso de enseñanza-aprendizaje se concretarían realmente al aplicar las nuevas tecnologías.

A modo de ejemplificación de lo expuesto anteriormente presentamos una tipología de actividades incluidas en las guías de trabajo áulico:

#### **Actividad II**

- a. En pares o grupo de tres ingresen en el siguiente sitio web https://bitcoin.org/en/
- b. Exploren el sitio y expresen qué tipo de información pueden encontrar en él.
- c. Elijan un texto del sitio, expresen qué criterio utilizaron para elegirlo, interprétenlo y envíen dicha interpretación al mail de su profesora.
- d. Reflexionen sobre las dificultades que enfrentaron para traducir el texto, si lograron resolverlas, expliquen cómo lo hicieron y, en el caso de no haberlo hecho, qué consideran que les está faltando para hacerlo
- e. ¿Cuál texto les resultó más fácil de interpretar, en formato digital o en papel? ¿Por qué?
- f. Realice una mejora al texto agregando información de otro sitio WEB del cual deberá colocar el enlace y la fecha de recuperación
- g. Haga un listado de los aspectos más significativos para su formación académica de las actividades llevadas a cabo

Todas estas actividades tienden al desarrollo de habilidades necesarias para las nuevas tecnologías y la alfabetización académica que derivan de las estrategias utilizadas en la comprensión lectora pero, enriquecidas desde consignas que habilitan a un pensamiento que logre determinar aquello que conviene adoptar y creer, identificando las contradicciones en un enunciado y la necesaria presencia de una conclusión al respecto y a la vez ejercitando la metacognición.

Estas actividades nos conducen a la pregunta permanente y nunca acabada en un diseño curricular situado, flexible y abierto. ®



Miryam Heymo. Lincenciada en Inglés, actualmente Cursa la Maestría en Lingüística Aplicada en la UNC. Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva de la FHU UNSE –Profesora en la Licenciatura de Inglés de la UNSE en las Cátedras de Gramática del texto para EST y Didáctica de EST Profesora en los Talleres de Inglés de Nivel B2 y C1 del CESELEX UNSE Directora del CESELEX-UNSE (Centro de Servicios en Lenguas Extranjeras) y Directora Alterna del Departamento de Lenguas FHU UNSE Universidad Nacional de Santiago del Estero - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Departamento de Lenguas y Comunicación.

Alicia Danna. Especialista en Docencia Universitaria por UNCuyo. Certificación en Didáctica de Italiano L2 de la Universidad Ca' Foscari de Venecia-Italia Doctorando por el Doctorado en Educación de la EIE UNSE (con aprobación CONEAU). Profesor Adjunto Exclusivo para la Carrera Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua. Prof. de la Licenciatura de Inglés en la Cátedra Profundización Pedagógica y Curricular. A cargo de Talleres de Lengua Italiana Nivel B1 y C1 del CESELEX\_Universidad Nacional de Santiago del Estero - Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud - Departamento de Lenguas y Comunicación

#### Referencias bibliográficas

Ansyari, Muhammad Fauzan (2015). Designing and evaluating a professional development programme for basic technology integration in English as foreign language(EFL) classrooms. Australasian Journal of Educational Technology, 31 (6), 699-712.

Areal, Marcela, Danna, Alicia & Heymo, Miryam. (Noviembre, 2017) "La aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza de la lecto-comprensión de textos en inglés para la Ciencia y la Tecnología en contextos de diversidad de las carreras de pre-grado de la Universidad Nacional de Santiago del Estero". Comunicación sin publicar llevada a cabo en "I Congreso de Prácticas Universitarias de Enseñanza en la Universidad" Universidad Nacional de Avellaneda. Buenos Aires

Arnó-Macià, Elisabeth (2012) The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes Courses. *The Modern Language Journal* 96/Focus Issue: 89–104.

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory research critique.* Oxford: Oxford: Rowman and Littlefield.

Camilloni, Alicia Rosalía. (Enero-Junio de 2012). Situaciones y tareas de aprendeizaje en las disciplinas. (U. L. Salle, Ed.) (ISSNN 012-1700 nº 59).

Carlino, Paula(2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18/(57), 355-381.

http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3. (s.f.).

Isaacson, Robert (2010, Mar). Design Considerations for Task-based Foreign Language Teaching Online. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. San Diego, CA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)



- Kern, Nergiz (2013). Innovations in learning technologies for English language teaching. London: British Council. ISBN 978-0-86355-713-2 © British Council 2013 Brand and Design/C607 10 Spring Gardens London SW1A 2BN, UK
- Kern, Rick & Ware, Paige & Warschauer, Mark. (2008). Network-Based Language Teaching. 10.1007/978-0-387-30424-3\_105. Australasian Journal of Educational Technology, 31(6), 699-712. Obtenido de <a href="https://www.researchgate.net/publication/290267351\_Designing\_and\_evaluating\_a\_professional\_development\_programme\_for\_basic\_technology\_integration\_in\_English\_as\_a\_foreign\_language\_EFL\_classrooms</a>
- Panke, Stephanie, Kohls, Christian & Gaiser, Birgit. (2016). Social Media and Seamless Learning: Lessons Learned. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2016 (págs. 1235-1244). Washington, DC, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Shang, Hui-Fang (2015). An investigation of scaffolded reading EFL hipertext comprenhension. Australasian Journal of Educational Technology, 31(3)
- Willis, Dave and Willis, Jane (2007) *Doing Task-Based Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers Great Clarendon Street, Oxford ox2 6DP, OUP.Oxford University Press.
- White, Cynthia (2007) Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching* 40/4: 321–326.

# Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamerica (ORACLE)

Regional Observatory of Quality and Equity of Education Superior in Latin America (ORACLE)

## Azael Eduardo Contreras Chacón

azacon1961@gmail.com

#### Nuby Lisbeth Molina Yuncosa nuby56@hotmail.com

## Gusmary del Carmen Méndez Chacón

gusmarycm@gmail.com

Universidad de Los Andes Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez Departamento de Pedagogía San Cristóbal, estado Táchira. Venezuela

> Artículo recibido: 26/02/2019 Aceptado para publicación: 20/03/2019



#### Resumen

Una preocupación de las Instituciones de Educación Superior (IES) es el logro del equilibrio entre la calidad y la equidad educativas con la finalidad de responder a las diversas demandas y necesidades sociales, sobre todo las de aquellos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El presente estudio o proyecto -en proceso- está dirigido a la creación de un Observatorio Regional, constituido por observatorios institucionales, que analizará, contrastará y definirá acciones conducentes al logro del referido equilibrio. El proyecto ORACLE se estructura en tres fases que coinciden con cada uno de los tres años de desarrollo. En cada fase/año se ha distribuido el total de objetivos y actividades que responden a criterios específicos dado las características heterogéneas de las instituciones/países que participan.

Palabras clave: inclusión, calidad, equidad, vulnerabilidad.

#### **Abstract**

A concern of Higher Education Institutions (HEIs) is the achievement of the balance between educational quality and equity in order to respond to the diverse demands and social needs, especially those of those groups that are in a situation of vulnerability. The present study or project –in process– is aimed at the creation of a Regional Observatory, constituted by institutional observatories, which will analyze, contrast and define actions conducive to the achievement of said balance. The ORACLE project is structured in three phases that coincide with each of the three years of development. In each phase / year the total of objectives and activities that respond to specific criteria have been distributed given the heterogeneous characteristics of the participating institutions / countries,

Key words: inclusion, quality, equity, vulnerability



n las últimas tres décadas, las Instituciones de Educación Universitaria o Superior (en adelante, IES) vienen enfrentando diversos y complejos retos entre los cuales destaca, tal como lo plantea Lemaitre (1995: s/p), "la necesidad de cautelar la calidad y la equidad". Cabe señalar, que la dinámica sociopolítica de muchos de los países latinoamericanos y europeos ha generado vertiginosos y positivos cambios en los procesos de desarrollo organizacional y en la gestión de IES, así como en la calidad de la formación universitaria pero paradójicamente también se manifiestan insospechadas brechas o espacios de inequidad en distintas dimensiones que afectan principalmente a grupos definidos como vulnerables.

Al interior de las IES, en la organización de su estructura y funcionamiento, es inobjetable que deben concebirse y establecerse unidades o dependencias que atiendan esta situación (la de la atención a los grupos vulnerables); y no sólo eso, resulta necesario crear mecanismos que permitan el seguimiento del trabajo que se realiza en tal sentido, sus impactos y alcances desde variadas perspectivas (intra, extra e interinstitucional). Uno de estas dependencias o entes son los observatorios. Con respecto a los mismos, Terreros (2018, s/p), apoyada en la revisión de la literatura, afirma que:

Los observatorios surgen para dar seguimiento, difundir y aportar información relevante para la toma de decisiones. Su función principal está asociada con la producción de información relevante sobre temas de interés general cuando se trate de esferas de intervención estatal por ejemplo; o muy específicas cuando se trata de asuntos que interesan a una organización o institución de manera particular. También surgen como mecanismos para monitorear o dar seguimiento a fenómenos o problemas que requieren un tratamiento especial; así podrían enumerarse diversos ejemplos como son los temas de derechos humanos, igualdad de género, entre muchos otros. Sus audiencias son amplias y diversas: universidades, organismos internacionales, tomadores de decisiones, etc.

Como resultado de los alcances del proyecto "Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica" ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) que se llevó a cabo entre los años 2012-2014 y fue coordinado por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con la intención de mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica, las distintas IES participantes en el mismo crearon y (re)organizaron unidades, oficinas y dependencias para la atención a los grupos en situación de vulnerabilidad. Para esto se apoyaron en una metodología propuesta por ACCEDES. Consecuentemente, como una expresión de los alcances del proyecto, surgió la necesidad de hacer seguimiento de la labor realizada por estos espacios de atención. Se plantea entonces la posibilidad de promover en cada universidad la activación de observatorios institucionales que desarrollaran actividades de monitoreo, seguimiento y control así como el intercambio de experiencias y buenas prácticas. Estos observatorios generarían insumos informativos que, por una parte, resultarían de interés como marcos de referencia para las distintas universidades y, por otra, podrían ser organizados en forma coherente por un observatorio regional. Todo esto propiciaría la continuidad, fortalecimiento e institucionalización de los logros de 4 proyectos previos financiados en el marco del programa ALFA III en los que han participado socios del proyecto. Concretamente, los proyectos de partida son:

- ACCEDES "El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica" - http://edo.uab.cat/accedes
- EQUALITY "Fortalecimiento del liderazgo femenino en las IES Latinoamericanas y la sociedad" http://www.equality-network.net/
- ALFAGUIA "Gestión universitaria integral del abandono" http://www.alfaguia.org/



- MISEAL "Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina" - http://www.miseal.net/
- ORACLE aspira a prestar un servicio integral e integrado y, a diferencia de otras iniciativas, no se circunscribe en exclusiva a la promoción académica del alumnado, sino que trabajará con las personas vulnerables de los diferentes estamentos (profesorado, alumnado y personal de administración y gestión) y en las diferentes funciones institucionales: la docencia, la investigación y la gestión. En función de lo anteriormente planteado se presenta la propuesta Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (en adelante, ORACLE).

La finalidad de ORACLE es: Crear un Observatorio Regional que integre los observatorios institucionales para fomentar la equidad entre todos los estamentos y ámbitos vinculados a la institución universitaria.

Ahora bien, para alcanzar este fin, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivo específico 1**: Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura de cada institución asociada un Observatorio Institucional de Equidad.
- **Objetivo específico 2**: Dotar de funcionalidad organizativa (misión y visión, recursos y dinámica relacional) al Observatorio institucional.
- **Objetivo específico 3**: Vincular cada observatorio institucional con el Observatorio Regional (ORA-CLE).
- **Objetivo específico 4**: Diagnosticar la situación de los diferentes colectivos en relación a sus funciones en el contexto de la educación superior.
- **Objetivo específico 5**: Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados.
- **Objetivo específico 6**: Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.
- Objetivo específico 7: Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región.
- **Objetivo específico 8**: Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización institucional.
- **Objetivo específico 9**: Institucionalizar y difundir las utilidades y resultados de la aplicación del Modelo.

### Metodología, temporalidad, fases de la propuesta y plan de trabajo

#### Metodología

Tal como se recoge en el documento base del proyecto (2015), se fundamenta en un conjunto de criterios, a saber:

- Adaptabilidad: atenderá a la diversidad geográfica y cultural de los países implicados, a las diferencias institucionales de las universidades participantes y la amplitud y diversidad de situaciones de los beneficiarios del proyecto (profesorado, estudiantado y gestores).
- Colaboración y trabajo en red: se establecen, desde un enfoque colaborativo y un modelo de funcionamiento no muy jerarquizado, ámbitos de decisión y responsabilidad: técnico, liderazgo y económico; con grados de grados de participación diferenciada en diferentes actividades. En tal sentido, todos los socios deben colaborar, especialmente en la puesta en marcha de la Unidad para la Calidad y Equidad (UCE) de su institución.
- Propietarios de proceso: Si bien la participación de todas las instituciones está garantizada, las responsabilidades de cada una de ellas es mayor cuando se convierte en propietaria de proceso; es decir, cuando la institución asume la responsabilidad final de una secuencia, acción o actividad, aunque en su ejecución participen diversos organismos y países. Una institución propietaria de un proceso es la que responde



ante la coordinación general de que la actividad esté realizada en tiempo y forma, atendiendo los indicadores establecidos para cada actividad.

- Coordinación interna. Se han establecido cinco reuniones generales para coordinar las actuaciones y metas, supervisar los avances y discutir las opciones metodológicas. Servirán además para la difusión de resultados y la diseminación de los logros parciales alcanzados. Se prevén reuniones de coordinación con la cadencia suficiente para asegurar el éxito del proyecto: 5 generales y 2 sectoriales. Se fomentará el uso de las TIC para una coordinación eficaz (reuniones de seguimiento virtual por IP o Skype).
- Comunicación y difusión. Se presentará, a la comunidad internacional y a los responsables en la toma de decisiones sobre sistema universitario, los alcances y logros conseguidos en las UCE y en el propio Observatorio Regional. Los referentes son: a) destinatarios de la difusión (personas e instituciones potencialmente interesadas y beneficiarias de los procesos, resultados y alcances de nuestra intervención), b) estrategias de difusión (conjunto de medios, herramientas y recursos que se emplearan para llegar a los destinatarios) y c) mensaje y enfoque (que deben concretarse a las diferentes audiencias).
- Evaluación y monitorización. El seguimiento del proyecto debe permitir revisar el cumplimento de los plazos, los objetivos y el logro de los productos de cada una de las acciones diseñadas. Para ello, se establecerán una serie de instrumentos que cumplimentarán los diferentes socios y que deben servir para la mejora y optimización de procesos y resultados. El seguimiento del proyecto es una constante que se consigue mediante tres actuaciones específicas: MPR (Manual de Proyecto), CDI (Control Distribuido) y AOP (Plan Operativo Anual).
- Sostenibilidad. El funcionamiento de las UCE y del propio ORACLE debe realizarse de forma eficiente. Para ello los recursos a destinar para la creación de estas estructuras deben ser los mínimos necesarios para su correcto funcionamiento, apoyándose en las iniciativas ya existentes en cada universidad. El Observatorio Internacional tendrá una mínima infraestructura administrativa, será apoyado en su gestión técnica por las UCE de cada país y será sostenible gracias a su cartera de servicios.

#### **Participantes**

Participan cinco universidades europeas así como 35 universidades de 17 países de Iberoamérica:

- UCB Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (Bolivia)
- USFX Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia)
- UnB Universidade de Brasília (Brasil)
- UNESP Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil)
- UTalca Universidad de Talca (Chile)
- UTA Universidad de Tarapacá (Chile
- UdeA Universidad de Antioquía (Colombia)
- UT Universidad de Tolima (Colombia
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)
- UCR Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- UCF Universidad de Cienfuegos (Cuba)
- UH Universidad de La Habana (Cuba)
- ESPOL Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador)
- UNEMI Universidad Estatal del Milagro (Ecuador)
- UES Universidad de El Salvador (El Salvador)
- UJMD Universidad Dr. José Matías Delgado (El Salvador)
- FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Guatemala)



- URL Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
- UJAT Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)
- UV Universidad Veracruzana (México)
- UNANLeón Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (Nicaragua)
- UNANManagua Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua Managua (Nicaragua)
- UDELAS Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
- UIP Universidad Interamericana de Panamá (Panamá)
- UCP Universidad Central del Paraguay (Paraguay
- UNA Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
- IUACJ Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay)
- ORT Universidad ORT Uruguay (Uruguay)
- ULA Universidad de Los Andes\* (Venezuela)
- UCV Universidad Central de Venezuela (Venezuela)

#### Temporalidad

El proyecto ORACLE se desarrollará en un horizonte temporal de tres años. El año de inicio corresponde al 2017 y la culminación en el año 2019.

#### Fases y actividades

El proyecto ORACLE se estructura en tres fases que coinciden con cada uno de los años de desarrollo. En cada fase/año se ha distribuido el total de objetivos específicos expresados en el apartado 1: para cada fase / año, tres objetivos. Por último para cada objetivo, tres actividades para un total de 27.

#### Fase I/Año I: De Creación de estructuras

El Observatorio se concibe como una estructura supranacional de funcionamiento colaborativo que aglutina inicialmente a los Observatorios creados en cada una de las universidades participantes en el proyecto y que aspira a integrar otros observatorios que se desarrollen posteriormente. Su implementación y desarrollo exigen inicialmente que en cada una de las instituciones de educación superior participantes se acomode, en la estructura ya existente, una nueva unidad organizativa: el Observatorio Institucional de Calidad y Equidad. La suma de todos los observatorios de alcance institucional, la participación de otras agencias, el apoyo de algunos ministerios y otros desarrollos del proyecto que se propone permitirán generar el Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior de alcance Latinoamericano.

Cuadro 1: Proyecto ORACLE

Objetivo específico 1, 2, y 3			Actividades o actuaciones		
1.	Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura de cada institución asociada un Observatorio Institucional de Calidad y Equidad.	2.	Elaborar el Manual de Proyecto. AOP Briefing inicial (Sao Paulo) Memorándum de funcionalidad de las UCE's (inicial).		
Dotar de funcionalidad organizativa (misión y visión, recursos y dinámica relacional) al Observatorio institucional.			Discusión por país del Memorándum de funcionalidad: problemáticas y soluciones Grupo de discusión de problemáticas y soluciones. (Quito) Creación de estructuras UCE. Aplicación fractal.		



Objetivo específico 1, 2, y 3		Actividades o actuaciones			
	<ol> <li>Vincular el observatorio institucional con el Observatorio Regional Latinoamericano.</li> </ol>	7.	Estabelcer una red de apoyo y cooperación entre los observatorios institucionales		
		8.	Ronda virtual de seguimiento y coordinación.		
		9. Informe CDI. Valoración y reajustes.			

Fuente: Manual del proyecto 2017

#### Fase II/Año II: De Estudios y Análisis

Los observatorios institucionales y el Regional deben emitir estudios e informes con datos y experiencias obtenidos a través de una metodología específica que parta de experiencias previas y de metodologías experimentadas y de éxito contrastado. Los objetivos que corresponden son:

- **Objetivo específico 4**: Diagnosticar la situación de los diferentes colectivos en relación a sus funciones en el contexto de la educación superior.

Actividades o actuaciones:

- Carta de servicios de ORACLE. AOP
- Reunión de coordinación. (Santiago de Chile)
- Grupos de trabajo. Diseño MEDYMEQU:
  - Instrumentos y estrategias de diagnóstico y evaluación de la equidad (por estamentos: profesorado, estudiantes, gestores).
  - Instrumentos y estrategias de mejora de la equidad (por estamentos: profesorado, estudiantes, gestores).
  - Instrumentos y estrategias de diagnóstico y evaluación de la equidad (por funciones: docencia, investigación y gestión).
  - Instrumentos y estrategias de mejora de la equidad (por funciones: docencia investigación y gestión).
- **Objetivo específico 5**: Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los implicados.

Actividades o actuaciones:

- Reunión de constitución del ORACLE. (Panamá)
- Áreas de trabajo: diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad por estamentos y funciones.
- Acciones de difusión internacional ORACLE.
- **Objetivo específico 6**: Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.

Actividades o actuaciones:

- Validación por jueces de la MEDYMEQU (Metodología de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad en la universidad).
- Publicación de la MEDYMEQU.
- Segundo Informe CDI. Valoración y reajustes.
  - Al respecto, y más allá de la base de datos y estudios que se cree, será importante delimitar un índice que nos permita conocer el grado de calidad/equidad practicado por las instituciones y los avances que, al respecto, se hagan a partir de planes de trabajo específicos

#### Fase III/Año III: De Desarrollo Organizacional

Tras la fase de estudio y diagnóstico, los observatorios institucionales y el Regional deben fomentar los cambios organizacionales que sean necesarios para conducir una mejora de la calidad y la equidad en las activi-



dades institucionales. La calidad y la equidad deben plantearse como eje que incide en todos los grupos de interés y especialmente en los más vulnerables y también en relación a las diferentes funciones de la universidad: la docencia, la investigación, la transferencia y la gestión. Será importante, al respecto, considerar como referentes los nuevos planteamientos del sistema de gobernanza universitaria entendida como una revisión del modelo de gestión, las estructuras, las finalidades, los modelos de participación, los grupos de interés, etc. Los objetivos de esta fase son:

- **Objetivo específico** 7: Definir políticas generales que permitan el aseguramiento de la calidad y la equidad en las IES.

Actividades o actuaciones:

- Desarrollo Organizativo y Equidad: propuesta de estadios de desarrollo en IES. AOP.
- Reunión coordinación. (Barcelona)
- Propuesta de aplicación integrada: aplicación de MEDYMEQ y EDO-EES.
- **Objetivo específico 8**: Impulsar planes de mejora específicos en equidad y calidad para todos o parte de los colectivos implicados (alumnado, profesorado y gestores) y en relación con las funciones asignadas a las IES.

Actividades o actuaciones:

- Aplicación y monitorización de la aplicación integrada.
- Seguimiento y recogida de evidencias. Resultados provisionales.
- Grupo de discusión para la validación del Modelo. (Managua)
- **Objetivo específico 9**: Institucionalizar las mejoras más efectivas para conseguir mayores cotas de calidad y equidad considerando las diferentes áreas funcionales y los diferentes agentes implicados.

Actividades o actuaciones:

- 2º Congreso Internacional: Universidad y colectivos Vulnerables. (Bogotá)
- Difusión y diseminación de la experiencia.
- Informe CDI. Informe final. Nuevos proyectos y redes de trabajo.

El Cuadro 2 presenta una visión resumida de las fases, temporalidad, actuaciones y productos.

Cuadro 2: Proyecto ORACLE

Finalidad: Crear y desarrollar un Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica					
Face	Fase Actuaciones -	Temporalidad	Productos		
rase		Lugar y mes	Productos		
Creación de estructuras	Briefing inicial     Diseño de estructural     Creación sede ORACLE	Año I 1. Sao Paulo (Brasil) mes 2. 2. Panamá (Panamá) mes 7. 3. Guatemala (Guatemala) mes 11.	Manual interno de proceso     Diseño Observatorio     Plan de trabajo		
Estudios y Análisis	4.Protocolos actuación 5.Funcionamiento redes 6. Lanzamiento ORACLE	Año II 4. Quito (Ecuador) mes 15 5. Buenos Aires (Argentina) mes 19 6. Santiago (Chile) mes 22	<ul><li>4. Instrumento de diagnóstico</li><li>5. Sistema de intervención</li><li>6. Resultados parciales</li></ul>		
De Desarrollo Organizacional	7. Diseño de actuaciones 8. Seguimiento acciones 9. Difusión internacional	Año III 7. Bogotá (Colombia) mes 26 8. Barcelona (España) mes 31 9. Managua (Nicaragua) mes 36	7. Plan de control y seguimiento 8. Informes seguimiento 9. Resultados finales		

Fuente: Manual del proyecto 2017



#### Resultados parciales y alcances esperados

Los colectivos vulnerables a los que se focaliza el Observatorio son ocho: los indígenas, las mujeres, los discapacitados, el alumnado no habitual, la población con un IDH muy bajo, los inmigrantes, las minorías étnicas y los ciudadanos provenientes de zonas rurales. ORACLE aspira a prestar un servicio integral e integrado y, a diferencia de otras iniciativas, no se circunscribe en exclusiva a la promoción académica del alumnado, sino que trabajará con las personas vulnerables de los diferentes estamentos (profesorado, alumnado y personal de administración y gestión) y en las diferentes funciones institucionales: la docencia, la investigación y la gestión.

En este sentido, para que el Observatorio pueda funcionar, previamente, en cada una de las 30 universidades participantes, se constituirá una Unidad de Calidad y Equidad, que se dedicará a proponer y diseñar acciones, políticas y estrategias de aseguramiento institucional de la equidad. Estas unidades institucionales trabajarán de forma reticular y serán el embrión de ORACLE. La creación de nuevas estructuras favorecerá el Desarrollo Organizacional de las instituciones de Educación Superior de la Región. La creación del ORACLE parte por definir claramente la carta de servicios que define claramente la misión, visión, principios, valores, compromisos, servicios y formas de colaboración.

- 1. Misión: El Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad en Educación Superior, tiene como Misión Impulsar el proceso de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas, apoyando el diseño de estrategias y puesta en marcha de intervenciones que garanticen y promuevan la equidad en y de todos los actores, buscando de manera continua la máxima calidad.
- 2. Visión: ORACLE aspira a constituirse como una instancia internacional y regional de apoyo a las instituciones universitarias latinoamericanas para diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar las políticas y prácticas inclusivas que promuevan. En este sentido, se considera responsable de:
  - Fomentar la identificación y atención de grupos vulnerables de estudiantes, docentes y administrativos durante su ingreso, desempeño y egreso o desvinculación de la comunidad universitaria.
  - Promover la igualdad, el acceso a la información, la colaboración, el asesoramiento en la toma de decisiones y la generación de conocimientos respecto a la equidad en la educación superior.
  - Generar y promover proyectos conjuntos de investigación, evaluación, intervención y visibilización de acciones e instituciones que trabajan con colectivos vulnerables, logrando la conformación de redes, la obtención de recursos y la difusión de los logros alcanzados.
  - Emitir informes periódicos sobre la realidad regional de la universidad inclusiva, incidiendo en la filosofía, discursos, normativa y prácticas.
  - Conseguir reconocimiento por parte de toda la sociedad y de la comunidad universitaria latinoamericana como ejecutora de acciones de inclusión académica, social y laboral para garantizar la equidad como estrategia para mejorar la calidad educativa.
- 3. Valores: Autonomía, Confidencialidad, Equidad, Idoneidad, Responsabilidad, Veracidad:
- 4. **Principios**: Todos los principios aquí expresados, así como las normas que orientarán el accionar de ORACLE, se configuran desde planteamientos éticos y considerarán: Compromiso social, Honestidad, Interculturalidad, Sostenibilidad, Transparencia
- 5. **Compromiso con la calidad**: ORACLE se compromete a trabajar buscando la calidad de la equidad y garantizando la disminución de la exclusión y la durabilidad de las acciones institucionalizadas, bajo los planteamientos de:
  - Trabajo en equipo.
  - Mejora continua.
  - Actualización permanente.
  - Investigación y sistematización.



- Participación de todos los actores.
- Divulgación de información útil a las universidades de la región.
- Validación permanente de la información.
- Gestión de proyectos para la viabilidad y la auto sostenibilidad de los programas.
- 6. **Servicios**: Básicamente, su actividad se focaliza en cuatro servicios que buscan promover la calidad de la equidad en instituciones de educación superior:

#### a-Información y documentación:

- Ofrecer información relevante sobre la temática de equidad: normativa / estadística / investigaciones / resultados / evaluación de efectos en todos los niveles.
- Brindar información sobre metodologías de atención a la equidad
- Mantener una base de datos sobre instituciones y personas que trabajen sobre el tema nacional e internacionalmente.
- Establecer y actualizar un repositorio de: Prácticas conducentes y documentos científicos y de divulgación sobre equidad y calidad en educación superior.

#### b. Estudios e investigaciones:

- Presentar la información sobre convocatorias internacionales vinculadas a la equidad.
- Promover estudios sobre la universidad inclusiva.
- Elaborar el informe anual sobre la equidad en las universidades iberoamericanas.

#### c. Asesoramiento y apoyo:

- Colaborar en la puesta en funcionamiento y desarrollo de la Unidades Institucionales por la Equidad (UIE).
- Apoyar las actividades regionales que promuevan las UIE.
- Colaborar en la gestión de presupuestos internos o externos que permitan el desarrollo de análisis, manuales, procedimientos u otros productos

#### d. Promoción de una cultura de la equidad:

- Generar espacios de reflexión sobre equidad, mediante foros, conversatorios, redes u otros sistemas entre los miembros del Observatorio y otras instituciones.
- Favorecer espacios para la preparación y actualización de profesionales expertos en equidad universitaria.
- Orientar las políticas públicas para favorecer la calidad de la equidad.
- Difundir, organizar y apoyar eventos vinculados con la equidad universitaria.

#### 7. Formas de colaboración

- Aportando información para su archivo y difusión, en las temáticas propias del Observatorio.
- Participando con protagonismo en las UIE y en las redes que establezcan.
- Estableciendo convenios específicos y generales con organizaciones vinculadas a temática a nivel nacional e internacional, en la línea de promover la construcción de una Cultura de Equidad en la Educación Superior de la Región. ®

Proyecto ORACLE. Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) Coordina: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Financia: European Comission (en el marco de la convocatoria Capacity Building 2015 del Programa Erasmus +). Disponible en: https://observatorio-oracle.org/es/home



Azael Eduardo Contreras Chacón. Profesor, mención Castellano y Literatura, (Instituto Universitario Pedagógico Experimental "Rafael Alberto Escobar Lara"; estado Aragua); Magister en educación, mención: planificación educativa (Universidad Bicentenaria de Aragua) y Doctor en Educación (ULA – Mérida). Pertenece al grupo de investigación del Gabinete de Asistencia Psicopedagógico (GAPSIPE- ULA), a la Asociación Red de Apoyo a la Gestión Escolar (RedAGE) y Proyecto ORACLE: "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica" (Ref. 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) financiado en el marco de la convocatoria Erasmus + Capacity Building de la Comisión Europea. Consejo Editorial de la Revista Acción Pedagógica (Editor), evaluador en otras revistas científicas nacionales e internacionales.

Nuby Lisbeth Molina Yuncosa. Licenciada en Educación, Mención Ingles (Universidad de Los Andes-Táchira) Abogada (Universidad Católica del Táchira) Maestría en Innovación Educativa (Universidad Autónoma de Barcelona, España) Doctorado en Pedagogía (Universidad Autónoma de Barcelona, España) Profesora Titular Jubilada de la Universidad de Los Andes, adscrita al Departamento de Pedagogía. Miembro del grupo de investigación del Gabinete de Asistencia Psicopedagógico (GAPSIPE- ULA), de la Asociación Red de Apoyo a la Gestión Escolar (RedAGE); Responsable del Proyecto ACCEDES-AL-FA III: "Acceso y Éxito Académico de Colectivos Vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica" (DCI-ALA/19.09.01/11/21526/265-584/ALFAIII(2011)-232 de la Unión Europea junto con veintitrés universidades iberoamericanas y actualmente responsable del Proyecto ORACLE: "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica" (Ref. 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) financiado en el marco de la convocatoria Erasmus + Capacity Building de la Comisión Europea. Directora Ejecutiva de FUNDACITE Táchira.

Gusmary del Carmen Méndez Chacón. Licenciada en Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes-Táchira); Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (Universidad de Los Andes-Táchira); Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior (UNED-España); Estudiante de la IX Cohorte del Doctorado en Educación (ULA-Mérida). Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Pedagogía. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) y del Proyecto ORACLE: "Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica" (Ref. 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) financiado en el marco de la convocatoria Erasmus + Capacity Building de la Comisión Europea. Consejo Editorial de la Revista Acción Pedagógica (Secretaría Ejecutiva), evaluadora en otras revistas científicas nacionales e internacionales.





#### **Notas**

1. En la ULA, equipo responsable del proyecto está conformado por: Dra. Nuby Molina (coordinadora); Dr. Azael Contreras (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica-GAPSIPE/ Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad de Los Andes-UNIAPDIS ULA); MSc. Gusmary Méndez (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica-GAPSIPE); Dr. José Camargo (Gabinete de Asistencia Psicopedagógica-GAPSIPE); Lcdo. Yon Rosales (Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad de Los Andes -UNIAPDIS ULA).

#### Referencias bibliográficas

Lemaitre, M. (1995). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, (2),70-79. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55103206.pdf

Terreros Barrios, N. (2018) La calidad y equidad de la educación superior. Recuperado de http://laestrella.com. pa/panama/politica/calidad-equidad-educacion-superior/24058035

## El curriculo: voces de Babel



The Curriculum: Voices from Babel

## Pedro José Rivas

rivaspj@ula.ve/rivaspj12@gmail.com Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Educación Mérida, estado, Mérida. Venezuela

> Artículo recibido: 17/06/2019 Aceptado para publicación: 31/06/2019



#### Resumen

El currículo: Voces de Babel es el nombre de una conferencia presentada por el autor en el Congreso Internacional de Educación en la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia (mayo, 2019). Babel es una referencia metafórica de inspiración bíblica que alude a los términos de utopía, rebeldía y confusión aplicados a la educación y a su instancia formalizada en el currículo. Este relato subraya los cuatro temas clave del evento: el currículo, las didácticas en plural, la evaluación y la inclusión sin adjetivo, que son conceptos que dan sentido a la educación formal. Su desarrollo se hizo a partir del concepto de educación que da con-texto a los cuatro puntos antes aludidos, así como a la gestión administrativa de la escuela y los agentes que conducen el currículo institucional. Estos aspectos están impregnados por las voces babélicas de la cotidianidad.

**Palabras clave**: currículo escolar, currículo oculto, didácticas, evaluación, exclusión, "babel" en minúscula y antropogénesis de la educación.

#### **Abstract**

The Curriculum: Voices from Babel is the name of a lecture presented by the author at the International Congress of Education in the University of Tolima, Ibagué, Colombia (May 2019). Babel is a metaphorical reference of biblical inspiration that alludes to the terms utopia, rebelliousness, and confusion as they apply to education and its formalization in the curriculum. This narrative highlights the four key terms of the event: the curriculum, didactics in the plural, evaluation and inclusion without an adjective, all of which give sense to formal education. The development of this narrative stems from the concept of education that gives con-text to the four aforementioned concepts as well as to the administrative management of the school and the agents that conduct the institutional curriculum. All of these aspects are infused by the "babeling" voices of everyday life.

**Keywords**: school curriculum, hidden curriculum, didactics, evaluation, exclusion, babel and anthropogenesis of education



## Con la educación podemos llegar al techo del mundo sin movernos de nuestro escritorio.

#### Ramiro Manzano Núñez

l currículo: Voces de Babel es el nombre que designa esta conferencia y que alude el sentir del autor cuando el tema de la educación es el tema que protagoniza una conversación, un debate entre especialistas de la materia o una simple conversación callejera, y a las cuales no se llega a un acuerdo. La educación es un campo de abordamiento que en algunos casos se vuelve álgido, en otros cunde el desacuerdo y el desconcierto, incluso hasta la molestia e incluso puede ocurrir, el tan ansiado humo blanco del concilio entre pares conceptuales. Es más probable arribar al desacuerdo que al convenio.

En el ambiente queda flotando la pregunta. ¿Por qué ocurre tal situación? ¿Por qué el tema se vuelve babélico, en especial cuando se trata de la educación institucionalizada, es decir la conducida por la escuela y el currículo? Empero, las voces de la educación no formal, de igual manera, son babélicas, tanto que su currículo oculto confunde y desestabiliza al currículo institucional.

En este contexto se desarrollará mi participación subrayando los cuatro temas clave del evento: *el currículo, las didácticas* en plural, *la evaluación y la inclusión* sin adjetivo, que son conceptos que dan sentido a la educación formal.

Estos tópicos los abordaré a partir de tres grandes consideraciones. La primera interroga nuestra cotidianidad: ¿Qué es el ser humano? La segunda da a la educación el papel de ofrecer a los cuatro temas del evento un contexto conceptual. La tercera visibiliza la gestión administrativa de la escuela y a los agentes que conducen el currículo institucional.

#### **Babel**

El DRAE (1992) califica a babel (en minúscula) como gente que "habla mucho sin poderse entender" o "lugar en que hay desorden y confusión". Esta acepción es la que connota mi discurso y explica el uso de una metáfora extraída de la mitología judeocristiano señalada en los relatos bíblicos: La torre de Babel, que direcciona confusión y castigo.

La tradición hebrea señala que Yahvé creó el mundo a través de la enunciación de la palabra; así la pronunciación del nombre de la cosa creaba el objeto pensado y verbalizado.

De esta manera, el universo se posesionaba de un lenguaje y solo uno. Lengua y habla eran lo mismo. El hombre y la mujer existían en y con un lenguaje único y perfecto: el lenguaje del dios creador. Las palabras coincidían con las cosas creadas y estas con sus enunciados. Significado y significante existían en correspondencia unívoca y precisa. La duda no tenía razón de ser, tampoco las dubitaciones y la incertidumbre.

Sin embargo, la fatalidad del destino puso término al estado de gracia entre el dios creador y su descendencia terrenal. Los hombres decidieron construir una torre monumental cuya cumbre llegase al cielo. Aquel acto de vanidad y rebeldía contra el dios judío trajo consigo un terrible castigo: las lenguas de los hombres y mujeres de Babel y el mundo vivirán en perpetua confusión impidiendo que la lengua originaria sirviera para comunicarse y continuar levantando el proyecto arquitectónico de una torre sin fin². El Dios telúrico impondría a toda la humanidad la pena de vivir confundidos hablando y escribiendo en lenguas distintas para siempre.

Esta metáfora connota atrevimiento y confusión. El atrevimiento movido por la ignorancia es un desafío a la autoridad del conocimiento y la confusión es la resultante de un acto indebido, inconveniente o torpe. Una acción no admitida por el poder.



La educación en este contexto es un fenómeno que crea, transforma y da vida al ser humano en la búsqueda del necesario despojo material de su animalidad. Un proceso que no se ha detenido en miles de años y que se reproduce en el tiempo histórico real de su existencia a través del individuo que nace, crece, se desarrolla, se reproduce y fallece. Es un ciclo generacionalmente repetido, un proceso evolutivo indetenible por su capacidad autipoética.

En esa dimensión es que desearíamos que un maestro vea a sus discípulos al momento de tomar un lápiz e iniciar el dominio de los trazos de una línea o de colorear los bordes de una figura geométrica, sin dejar de recordar que ese fue el mismo acto realizado por un niño neandertal o cromañón cuando tomaba una espina de pescado y construía un arpón para luego de forma sigilosa lanzarlo sobre un pez en una quebrada o en la orilla de un rio.

Esta referencia es posible hacerla si la escuela se convierte en un escenario para la experimentación y el ensayo, el conversatorio y el encuentro de saberes y experiencias sobre el objeto de estudio que le fue encomendado. Sin embargo, un dialogo sobre la naturaleza de la educación es posible hacerlo desde su comprensión. Hacerlo desde de la docta ignorancia, es una invitación a no ponerse de acuerdo. Es un babel vivo, azaroso e infértil.

Es acaso la obra monumental de la educación un terreno anegadizo, *confuso e ininteligible* para conciliar el enunciado de la palabra con su correlato en la práctica? ¿Es la educación *per se* un terreno babélico y escamoso? ¿Y desde qué perspectivas se pueden abordar las conceptos de currículo, didácticas en plural, evaluación e inclusión sin adjetivo y no caer en una discusión babélica?

El carácter confuso planteado sobre la educación en tal situación hipotética-podría convertirse en un motivo para indagar el origen de tal desconcierto y convertirla en una oportunidad para re-pensar la educación desde otros con-textos teóricos y prácticos.

#### La antropogénesis como con-texto de la educación

El tema de la educación es sin duda uno de los campos onto-epistémicos más importantes y difíciles para su estudio. Recodemos que la educación contiene la esencialidad que brinda humanidad a la especie evolutiva del homo sapiens y ello se hace posible solo desde la educación. Desde esa perspectiva el ser humano se obliga a vivir bajo el imperio de la educación. No hay otro camino ni otra opción, solo el que proporciona la educación. Ella es la más esplendorosa condena a la que está sometida la especie humana para evolucionar en la dirección de su exclusiva antropogénesis, valga decir, atravesando sus nichos bio-psico-social-cultural y espiritual.

Fernando Savater (1997) afina esta mirada al recalcar que antropológicamente "nacemos humanos", pero eso no basta, es necesario llegar a serlo en el concierto cultural donde hacemos el grado de "humanidad"

Nacemos siendo potencialmente humanos, pero no lo somos del todo hasta después de entrar en contacto con nuestros semejantes, con unos patrones de vida, con unas relaciones sociales, con el contagio cultural y la fuerza de los valores que orientarán nuestros actos existenciales.

Estas consideraciones ya habían sido abordadas en occidente por pensadores de la talla de Aristóteles y Juan Jacobo Rousseau, pero es Immanuel Kant (2001) que en su pequeño y valioso tratado sobre la Pedagogía afirma que el "hombre solo se convierte en tal mediante la educación" y que "detrás de la educación se esconde el secreto de la perfección de la naturaleza humana".

Por su parte, Hegel plantea esta tesis en sus Escritos Pedagógicos al señalar que el hombre es sólo por el efecto de la formación y no duda en comparar el proceso educativo con una especie de segundo nacimiento, el único que posibilitaría al hombre ser propiamente tal. "El hombre, dice este filósofo alemán, "debe nacer dos veces, en cuanto natural y en cuanto espiritual". El educar a los niños para ser personas autónomas debe ser considerado como "el segundo nacimiento de los niños".



Estas notas que traigo a este congreso internacional aspiran generar una pequeña fisura epistémica en los imaginarios escolares que ven a la institución conformada por niños, púber y adolescentes genéricos, homogéneos, parcialmente terminados y sin individualidad; escolarizadas por obligación social y requerimiento del Estado.

La idea es considerar este magnífico evento de Ibagué para repensar la cotidianidad de los ambientes escolares con una cosmovisión pedagógica que estrene un enfoque antropológico para observe criaturas en proceso de evolución permanente *in situ*. Que han sido objeto dos nacimientos históricos: uno, animal de naturaleza biológica y otro, de carácter cultural.

En nuestro caso, este anclaje ontogenético se convierte por antonomasia en el crisol reflexivo para iniciar un dialogo fértil entre el currículo, las didácticas y la evaluación, en tanto dejen a un lado los babélicos ruidos que producen los desencuentros conceptuales, las ignorancias ilustradas llenas de carencias teóricas y el ejercicio burocratizado de un poder institucional sin sujetos educables sino de estadísticas de sujetos fabricados.

La inclusión en este contexto se entiende, no como la tarea de agregar sujetos al registro estudiantil de la escuela, sino re-pensando la misión humanizadora de la escuela para actuar como entidad sociocultural que brinda conscientemente a los sujetos educables las condiciones y oportunidades para su desarrollo integral, a la vez que combate las "malas prácticas pedagógicas" que promueven ausentismo, deserción y repitencia escolar y que son responsables endógenas de la expulsión escolar temprana.

En ese proceso formativo escolar, la institución debe estar consciente que la educación es un proceso complejo que es afectado por múltiples factores externos, a la vez que descansa en manos de agentes y sujetos que facilitan la inclusión de los sujetos al proceso de educabilidad, valga decir, a forjar y conducir el segundo nacimiento cultural para el cultivo de las virtudes y desarrollo de su personalidad para su desempeño en la vida y en la sociedad.

Allí está contenido el legado conceptual de los vocablos latinos educere y educare convertidos en los puntales teóricos de la pedagogía y referente fundamental para el ejercicio de las didácticas y la evaluación. Desde allí la inclusión se hace posible.

En este quiebre de nuestra evolución se encuentra el origen de la humanidad hincada en la especie homo sapiens. Una lección de antropogénesis que le sirva al docente para imaginar a los ambientes de aprendizaje, los laboratorios y las bibliotecas de la escuela como réplicas ecológico-culturales de las junglas y sabanas tropicales del África, de las cuevas de Altamira en España, de las gélidas estepas siberianas o lo más cercano a nuestra escala evolutiva americana, el paso del estrecho de Bering en Alaska hace apenas unos 20.000 años.

Este ejercicio de percepción conceptual propuesto no debería ver alumnos ni educandos en los salones, sino criaturas homo sapiens asistiendo al preescolar o al primer otro grado de la Educación Primaria sentados, oyendo al docente, leyendo, pintando o retozando al descuido simulado de su maestra, a los que la escuela los organizó en grados y secciones de acuerdo a su edad y a sus diferentes períodos de crecimiento y desarrollo evolutivo bio-psico-social y cultural.

Esta referencia no es de ficción académica o curiosidades de zoo-antropología, es sencillamente un ejercicio que concibe y nombra de otra manera en un intento para redimensionar el concepto de la educación y mirar con otros ojos a los sujetos educables, al currículo y a las didácticas en plural. Se trata, insisto, en darle una dimensión distinta del presente histórico de la educación viéndonos en retrospectiva para no olvidar de dónde venimos y sin olvidar que nuestros pequeños e inmaduros monos desnudos, como los calificaría el biólogo Desmond Morris, son sujetos educables haciéndose en la era digital con un cerebro de cromañón moderno todavía.

Tal propósito desea que conozcamos a nuestros pequeñines de la especie homo sapiens ubicados en el currículo escolar trabajando e interactuando con el legado cultural que dejó el proceso de hominización y cuya última generación hoy la encontramos en cualquier colegio de Ibagué, Los Ángeles, Barcelona o el Cairo, sin ser objeto de la curiosidad y la observación científica de arqueólogos, biólogos, antropólogos y etnólogos.



Es pues necesario ajustar el visor de la mirada pedagógica de las didácticas para que los contenidos del plan de estudios descubran el cuerpo, la mente y el espíritu del pequeño homínido sapiens que es legado viviente en continua evolución. Y que además requiere de una pedagogía hecha para sujetos imperfectos e inacabados que jamás alcanzarán la perfección indicada por los ideales del currículo y de la sociedad.

Si la escuela no cambia el prisma de su paradigma educativo, la didáctica seguirá enseñando en condiciones normales no existentes, la evaluación seguirá evaluando el perfil de un sujeto que existe solamente en los perfiles del currículo y en el deber ser de la Carta Magna y las leyes de su país y, por tanto, certificando la exclusión social temprana de los estudiantes.

Educar en sentido pleno es formar al ser humano en cualquier etapa de su vida para trascender la cotidianidad y aprender a encontrar-nos en la interioridad del apacible sentimiento de la espiritualidad y con el disfrute y la acogida que brinda la condición eco-socio-cultural.

La evolución de nuestra especie humana no es un asunto teórico de la etnología o de la filosofía antropológica, es también y mucho de la pedagogía y sus ciencias auxiliares que deben actuar en conocimiento de la desnudez e inutilidad que pauta nuestro nacimiento y el riesgo que se corre si no se dispone de un mínimo de condiciones y oportunidades para desarrollar las capacidades y potencialidades del individuo a lo largo de su transitar existencial por ese maravilloso y lento proceso singularísimo de socialización y culturización que brinda la sustancia y el carácter de humanidad a nuestra condición de animalidad.

En esa incomplitud de nuestra naturaleza homínida se halla la paradojal condición de animal educable; e efecto, gracias a esa incomplitud necesaria de nuestra evolución es que la especie homo sapiens encuentra el espacio que da cabida a la formación de nuestra condición humana, es decir, el terreno por excelencia de la pedagogía, el currículo y las didácticas con sus prácticas cotidianas.

El maestro Armando Zambrano (2007) al respecto de este planteamiento nos dice que "el hombre...por más que se esfuerce en alcanzar la estatura de los dioses nunca superará su imperfección, por más que logre construir dispositivos de saber y mejorar su entorno, algo de él será incompleto".

La fragilidad de la condición humana es un obstáculo para su perfectibilidad y la búsqueda de lo deseable siempre será una utopía, por lo que en este cruce babélico habrá momentos de vacilación, de falta de claridad e incertidumbre para la pedagogía y las ciencias de la educación. El tema es que la educación no se reduce a la escuela y a las ciencias que la fundamentan y la comprenden cabalmente.

Es por ello que un niño o un adolescente que no quiere aprender, cambiar o transformarse jamás lo hará si su voluntad no está supeditada a una necesidad o deseo que le provoque placer. En consecuencia, no será mediante las prescripciones y normativas curriculares ni por decreto del maestro o mandato del padre que el sujeto educable aprenda con sentido de transcendencia. Mientras el sujeto aprendiente no abra su interioridad y voluntad al pedagogo o a sus padres enseñantes no habrá poder existente que lo convenza de lo contario. La educación es entrega, libertad, voluntad, compromiso y ética. Tal realidad no las pueden ignorar las didácticas ni la gestión escolar.

#### La educación, la imperfección humana y la gestión educativa son hitos babélicos

El currículo escolar no solo debe proporcionarle temas disciplinarios a las didácticas sino contenidos extraídos de nuestra biología anatofisiológica, tales enseñar cómo funciona el cerebro y la memoria, y cómo nuestra cotidianidad llena de vida se conecta con los complejos procesos mentales que moran en las sinápsis de las células cerebrales, así como involucrarse en relaciones existentes entre las emociones y los sentimientos con los neurotransmisores cerebrales especiales: la dopamina, la endorfina, la oxitócica y la serotonina. Esta bioquímica da cuenta de la dinámica socioemocional y afectiva de cualquier episodio de aprendizaje innato o adquirido en u ambiente didáctico o lúdico.



Estas consideraciones de la neurociencia, sin duda, que contribuyen a darle fuerza y claridad a la didáctica en su empeño de "buscar la génesis, la circulación del saber y sus condiciones prácticas de enseñanza y aprendizaje", tal como lo indica Amando Zambrano en su libro: Didáctica, pedagogía y saber.

Involucrarse existencialmente con los sujetos educables y vivir nuestra condición de homo sapiens a tenor de la evolución es darle visibilidad a una parte del cuerpo: la mano. Este órgano de las extremidades superiores de la especie humana no es una parte cualquiera, sino el motor fundamental que desarrolló el cerebro y viceversa. Y lo más importante, reflexionar y demostrar en el aula y en el jardín que en la mano aparentemente torpe y tosca de un niño que no sabe todavía utilizar el lápiz, se encuentra la mano del primate abuelo "del primitivo homo habilis" que apareció "en el este de Kenia hace aproximadamente 1,9 millones de años" y reencarnó en las manos de un educando que está tecleando en su computadora o atrapando la bola de beisbol que un jugador golpeó con sus bate.

Esa mano ancestral fue la misma que hace 500 años fue capaz de tallar con un cincel y un martillo un bloque macizo de mármol y convertir en monumental la escultura (La Piedad de Miguel Ángel) que plasma el dolor profundo de una madre que perdió a su único hijo. Otra expresión de un sentimiento parecido hizo posible otra perfección artística, pintar en el rostro de una mujer la sonrisa más misteriosa del mundo artístico conocido (La Gioconda de Leonardo da Vinci).

En la incomplitud de un imberbe niño o púber, y del ser humano en general, las didácticas integrales contribuirán magistralmente a hacer posible que las capacidades potenciales se desarrollen y conviertan las manos en ingeniosas y hábiles pinzas para que un cirujano realice una intervención quirúrgica de alto riesgo o reparar la hidromecánica de un reloj suizo.

La finalidad de la educación, nos dice el maestro Armando Zambrano, es el modo como el hombre puede alcanzar la transformación de su in-perfectibilidad, y cuando esto ocurre, entra la formación a ocupar un puesto protagónico<sup>4</sup>. Una razón para traer a colación que la escuela siempre será es el recinto cultural por excelencia para desarrollar en los sujetos educables sus capacidades innatas y adquiridas.

Abordar al educando con un enfoque antropológico enriquece el concepto de la educación, aquilata la mirada pedagógica sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje y contribuye a transformar al otro transformándome.

Esta primera conclusión adelantada afirma que el currículo, las didácticas en plural, la evaluación y la inclusión sin adjetivo, tendrán sentido y significado, sí el docente conoce la naturaleza ontoepistèmica y teleaxiológica de la educación. En estos terrenos se anidan los fundamentos conceptuales de la pedagogía y las bases teóricas de las ciencias que le auxilian.

De tal circunstancia dará cuenta la diversidad de concepciones filosóficas y antropológicas que se han planteado definir al hombre y en concatenación con ello, los paradigmas, teorías, escuelas, perspectivas y corrientes que abordan la educación para someterla al visor de sus particulares enfoques, análisis y conclusiones.

Empero, el asunto adquiere otros ribetes no menos interesantes al introducirse al imaginario colectivo las personalísimas opiniones que cada quien tiene sobre la educación, ya que toda persona ha sido educada por muchos y por él mismo, amén de educar a otros en su interacción con el entorno eco-socio-cultural-espiritual.

Recuérdese que la educación permanente es el acto más dinámico y rico de la existencia humana. La afirmación hecha por Dewey (1978) así lo confirma "la educación no es para la vida, es la vida misma". Tal circunstancia convierte a la educación en el tema de conversación probablemente más tratado y es obvio que así sea puesto que la educación es el proceso que transforma permanentemente in situ nuestra condición natural. De hecho, la escuela la convierte en el dispositivo que justifica su existencia, en tanto que desde allí contribuye a culturizar y socializar nuestra condición homínida de primate en continua evolución.

Me permito concluir esta primera nota reiterando que si la escuela (se entienden los agentes que la conforman) no internaliza ni vive la conceptualización y los preceptos de la educación, entonces el currículo y las didácticas quedan sin sus referentes teóricos fundamentales, lo cual dificultaría la conducción de los procesos



enseñantes y aprendientes; al igual que la evaluación quedaría despojada de su mirada pedagógica por carecer de coordenadas y referencias.

El currículo no solo es un documento de política educativa que contiene el plan de estudios de una institución, sino el escenario más expedito para conocer y discutir sus fines, alcances y fundamentaciones filosóficas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas, así como las innovaciones que propone para su ejecución. Este documento no es un instrumento decorativo en manos del director ni es de su pertenencia. Es la bitácora con su plan de viajes, instrumentos de navegación y puertos de llegada y embarque

#### Voces babélicas en la gestión institucional

Escribo la conferencia y mi evocación se topa con los diversos escenarios educativos donde actúo y con los sujetos involucrados en los actos académicos y administrativos, incluso, con mi propio encuentro interpelado desde una mirada que recorre las diferentes etapas de mí andar universitario junto a los diferentes roles cumplidos como educador.

Hago una recordación analítica al respecto de ello y me obligo a realizar un ejercicio que visibilice campos epistémicos, profesiones y sujetos que desempeñan diversas funciones y tareas en la institución escolar, con independencia de su ubicación en los niveles y modalidades del sistema educativo. El propósito es percibir el engranaje invisible de un escenario babélico que tiene vida propia, se reproduce y al que pareciera imposible cortar sus ramas y ventosas diseminadas por el aparato escolar.

La lista expresa una muestra muy representativa diversidad de las voces que se oyen en el des-concierto de la educación formal tratando de dialogar y acordar, casi siempre sin que suceda la avenencia, sino la imposición del poder. La memoria ayuda a reflexionar y con ella aparece la siempre interrogante de porqué la institución que enseña a pensar lógicamente, es tan reactiva a establecer el dialogo como el mecanismo más funcional y exitoso existente desde la aparición del lenguaje, el desarrollo de la inteligencia y la invención de la política que nació cuando nuestros ancestros primates descubrieron que enterrar el hacha para negociar la paz era mejor que seguir matándose innecesaria y brutalmente.

La lista de sujetos es amplia y da cuenta de la magnitud del fenómeno en cuestión: docentes integradores en ejercicio de escuelas primarias, docentes especialistas de liceos y universidades, tanto del sector público como del privado, incluidas las instituciones laicas y confesionales; estudiantes universitarios en formación inicial y de postgrado; personal directivo y de supervisión; orientadores, expertos en currículo, didactólogos, evaluadores institucionales y de los aprendizajes, diseñadores instruccionales y planificadores de sistemas educativos y de políticas públicas.

La lista sigue con profesores universitarios pertenecientes a institutos pedagógicos y escuelas universitarias de educación que laboran en programas de formación docente de pregrado en los campos que provienen de la filosofía, biología; psicología, orientación vocacional y desarrollo personal; sociología y antropología; lingüística y semiología; y, por supuesto, los profesionales de la pedagogía, las ciencias de la educación, el currículo y la investigación educativa. A ellos hay que agregarles los profesores de los campos disciplinares de la Física y Matemática, Ciencias Naturales y Ambientales, Historia y Geografía, Lengua y Literatura, Arte, los Idiomas Modernos, la Educación Física y la Recreación, etc.

Adiciono a este catálogo, los profesionales de la Ingeniería de Sistemas y la computación, la informática y los Medios Audiovisuales, así como a los consultores del mercado que promocionan las Tecnologías de la Información, Comunicación y Automatización (TICA) y sus paquetes instruccionales de caducidad programada, los Programas de Actualización Docente y las representantes de las cadenas editoriales vendiendo libros, textos de estudio, diccionarios, revistas, manuales para enseñar a enseñar y a aprender sin mucho esfuerzo y en poco tiempo, etc.

Incorporo a los sindicatos y federaciones de maestros y profesores junto a las organizaciones de colegios católicos y protestantes y de otros credos religiosos.



Detengo el registro de esta constelación educacional, por ahora, y coloco a un lado a los educandos, padres y representantes y comunidades educativas, medios de comunicación, iglesias y la sociedad –en general–, por ser objeto de otro discurso.

En esta congregación de sujetos se encuentran los actores encargados de hacer funcionar la institución educativa a cabalidad, ellos son las voces multiplicadoras que dan cuenta del acto de la educación formal prescrita en el currículo convertido en el documento por excelencia de las políticas educacionales del Estado. Se expresa como el plan que prescribe la acción educativa de la institución y que solicita resultados previstos.

Desde esta perspectiva el currículo se convierte en el correaje que da dirección conceptual y sentido a los contenidos del plan de estudios para que el docente actué organizando a sus discípulos para aprender a pensar, a enseñarlos a apropiarse del saber de las disciplinas, y a desarrollar las didácticas que incluye, evaluar el estado de la formación escolar.

La evaluación no es un terreno independiente de la acción didáctica, es parte integrante de ella, su separación fragmenta y separa la visión integral del acto educativo, al punto que la práctica docente ha convertido la evaluación en un fin en sí mismo. Los sujetos educables estudian no para trans-formarse sino para aprobar e inclusive, para integrar un cuestionable ranking de excelencia. Este resultado es un despropósito y una perversión conceptual que desfigura la acción docente. Lo más grave es que se actúa en connivencia con la escuela y con el Ministerio de Educación, órgano rector de la educación de la nación.

La realidad de la escuela da otras lecturas nada parecidas a las determinaciones pautadas por las políticas públicas de la educación, los fines de la escuela, las prescripciones del currículo y los resultados deseados por las didácticas. En consecuencia, la gestión institucional se nos presenta infértil para el dialogo y el acuerdo entre sus actores.

Un pliego de interrogantes seguramente respondan nuestra curiosidad ¿Será que la educación desconvoca, genera ruido e impide el dialogo necesario entre los actores? ¿Por qué es tan difícil conciliar el proceso de la gestión educativa de una institución escolar? ¿Acaso las escuelas son ruidosas por naturaleza social? ¿Qué tanta capacidad directiva y prescriptiva tiene el currículo para guiar la acción de las didácticas y la evaluación? ¿Cuándo se trata de planificar y evaluar, qué motivos dificultan la comunicación entre docentes de un mismo grado? ¿Por qué las instituciones son tan refractarias al cambio y a la transformación? ¿Por qué el personal directivo y de supervisión que administra las instituciones académicas es renuente a participar en programas de formación para sus docentes?

Y el currículo que es un campo familiar, ¿significan lo mismo para todos los educadores? ¿Y los directores y supervisores cuando hablan del currículo piensan lo mismo? ¿Y las practicas pedagógicas de los maestros y profesores en qué grado se corresponden con lo señalado por el currículo? ¿Y quién determina el correlato entre el ejercicio de la docencia y las exigencias del currículo? ¿Cuándo y cómo se hace la constatación? ¿Y los resultados obtenidos, si los hubiere, se convierten en procesos de realimentación para ayudar al educador a desarrollar sus capacidades y potencialidades? Y finalmente, ¿quien supervisa al supervisor?

Cuando hablamos de didácticas en plural, ¿la planificación y su práctica pedagógica se realizan de la misma manera? Ilustremos, las Ciencias Sociales al abordar pedagógicamente a la Historia y a la Geografía, ¿la enseñan de la misma forma?

Y en el caso de la Matemática que es una disciplina formal, ¿se planifica y enseña de forma similar que las ciencias físico-naturales y ambientales que son disciplinas hipotéticas deductivas?

Y al referirnos a la evaluación, ¿la pensamos desde una concepción de educación integral o desde las técnicas e instrumentos seleccionados y aplicados para recoger y procesar información? La información suministrada por la evaluación, ¿Qué confiabilidad tiene para tomar decisiones pedagógicas con los estudiantes, por ejemplo de bajo rendimiento? Y la pregunta estelar, ¿Por qué la evaluación orienta el aprendizaje de los sujetos educables en vez de ser los objetivos, la problematización y el pensamiento analítico y crítico? ¿Se estudia



para aprender o para aprobar los exámenes? ¿Porque la evaluación no dialoga sus resultados con los sujetos aprendientes? ¿Y a todas éstas, dónde y cómo queda el método fuera o dentro de la didácticas.

Re-creo el inventario indicado y descubro a Babel fabricando la obra escolar a partir de procesos sin regularidad, retazos curriculares, fragmentos matemáticos, pedazos de historias sin sentido, migajas afectivas e identidades extrañas a su idiosincrasia, discontinuidades en el acto del pensar claro, incomplitudes éticas y tiempos voraces tragándose la espera del temple que exige la disciplina y la larga maduración de un homínido que urge de educación para convertirse en un ser con humanidad.

Desde esta perspectiva babélica el individuo nunca será un ser humano integral e integrable a la grey social. Es la fabricación de un cuerpo sin espíritu, un sujeto que carece del efecto humanizador que exclusivamente brinda el proceso de la educación. Este producto de fabricación escolar, Philippe Meirieu (2011), lo designa con el nombre de Frankenstein educador/educando.

La esencia humanizadora no se encontrará en un proyecto escrito en lenguajes incomprensibles y concepciones filosóficas contrapuesta entre sí o de una formación que no ha sido celosamente cuidada y acompañada por un maestro.

#### Notas conclusivas

El relato de babel se asocia al *desconcierto, al desorden y al desbarajuste*. No obstante, se emplea para designar lo heterogéneo y diverso. Al sacar la educación del terreno exclusivo de la discusión pedagógica y enfocarla desde otras perspectivas disciplinarias, el fenómeno se enriquece, otras voces se oyen y la mirada acoge nuevas perspectivas sobre el fenómeno que ahora tiene nuevos referentes.

Babel permite des-gremializar el campo de la educación que está comprometido con la humanización del animal que acompaña nuestro destino sapiens demens. Babelizar el tema es ubicar la educación en el terreno de lo diverso sin que ello pierda el sentido de la unidad bio-psico-social y espiritual de la educación. Otras connotaciones sobre la educación derivan en frescura conceptual para descubrirla en otros terrenos más allá de la institucionalidad escolar, fuera de sus currículos cerrados llenos de diseños de instrucción prefabricada.

Babel en el currículo es imaginación creadora para pensar la enseñanza de otras maneras sin dejar a un lado el rigor de la disciplina y el compromiso, es atrevernos a *introducir*, subrayo, *introducir* en nuestras aulas el principio de la libertad como una expresión de vida real, practicada sin los consabidos cuestionamientos para ser nosotros mismos.

Una duda recorre mi entendimiento y una afirmación rotunda atormenta mi espíritu de profesor que ama su profesión y al objeto de su estudio. El quid del asunto babélico pudiera radicar en el desconocimiento conceptual de la misión de la escuela y su alcance. Se adolece de comprensión sobre la naturaleza del fenómeno de la educación y su fundamentación filosófica, socio antropológica, biológica, psicológica, pedagógica y espiritual. Tal consideración no excluye a los sujetos que trabajan en programas de formación docente de las instituciones pedagógicas y universitarias. Estos establecimientos son tan inacabados e imperfectos como los seres humanos que pretenden continuar formando como profesores, en uno de ellos laboro, allí hice mi carrera docente y en otros, realicé los estudios de postgrado, por lo que me acojo al planteamiento autocritico de esta nota terminal.

No obstante, reconozco la existencia de escuelas, liceos y universidades de mucho tenor y gran valía académica que velan por sus procesos educacionales. Igualmente, conozco a maestros y profesores ejemplares dedicados a sus estudiantes con alma vida y corazón. Viven para educar sin más pago que su realización personal. Están hechos de vocación, servicio y espiritualidad humana, casi que divina.

Los señalamientos adjetivados como babélicos y mis conclusiones se nutren de mis saberes, experiencia e interacción con el medio educativo a lo largo de un trecho de 24 años de docencia e investigación universitaria. Empero me impido generalizar tales consideraciones a otras latitudes escolares y magisteriales, sería irresponsable de mi parte hacerlo.



Como se puede notar de este inventario de campos epistémicos, sujetos vinculados al pensar y al hacer de las instituciones académicas, surgen dudas e interpelaciones que preguntan, relatos que cuentan, propuestas y notas conclusiones que dan cuenta del estado del arte de la educación en un momento determinado.

Lo importante es que estos señalamientos sean motivos para el encuentro y el conversatorio, la discusión que busca el valor de la certeza y, lo más preciado, la invitación permanente a continuar el diálogo humilde sin pretensiones doctas ni elevando escaleras para ver la educación a través del ojo de babel, con minúscula.

Muchas gracias por la atención y un saludo de profunda hermandad en estos momentos difíciles para mi Patria, la misma que nos hermana con Colombia y sus hijos nuestros hermanos. ®

**Pedro José Rivas**. Es docente e investigador activo. Fue director de la Escuela de Educación y de la Oficina de Planificación y Desarrollo de la ULA. Ha sido director de las publicaciones académicas: EQUIÁNGULO, la Revista Iberoamericana de Educación Matemática y Prospectiva. Es cofundador de la revista Ontosemiotica, Diaxia y EDUCERE, la revista venezolana de educación, de la cual es su director-editor. Se desempeña como Coordinador del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación Ha publicado artículos de revistas, editado varios libros de autoría y en colaboración. Actualmente es Coordinador de la Maestría en Administración Educacional en la Facultad de Humanidades de Educación de la Universidad de Los Andes, y Coordina dos Comunidades de Aprendizaje en Estudios de Maestria y Doctorado de la Universidad Politecnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez"

#### Notas

- 1 Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación con énfasis en Currículo, didácticas, evaluación e inclusión. Este evento fue organizado por la ilustre Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia. 23, 24 y 25 de mayo de 2019.
- Véase el documento de Gonzalo Lizardo (s/f). Sistema de babel. Las lenguas artificiales y las transgresiones semánticas. En: perficcionario.blogspot.com/2011/03/sistema-de-babel-las-lenguas.html. Descargado el 5 de mayo de 2019
- 3 Recomiendo leer el artículo de Luis Álvaro, Cadena Monroy: De los primeros homínidos al Homo sapiens publicado por la Revista Colombiana de Bioética. Vol. 8: (2), Julio-diciembre, 2013, pp. 49-63, de la Universidad El Bosque de Bogotá
- 4 Recomiendo revisar la página 37 del libro del maestro Armando Zambrano intitulado "Formación, experiencia y saber".

#### Referencias bibliográficas

Cadena Monroy, Luis Álvaro (2013). **De los primeros homínidos al Homo sapiens.** En Revista Colombiana de Bioética. Vol. 8: (2), Julio-diciembre, 2013, pp. 49-63 Universidad El Bosque Bogotá.



- De Tezanos, Araceli. (s/f). **La Torre de Babel: los equívocos acerca de los sentidos de la educación.** Encuentro. Sentidos de la educación y la cultura. Cultivar la humanidad. Uruguay. Ministerio de Educación de Chile. Consejo Nacional de Cultura y Artes. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Dewey, John (1978). **Educación y Democracia**. 8va ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A. 382 págs. (Traducción de Lorenzo Luzuriaga)
- Hegel George Wilhelm Friedrich. (1991). **Escritos Pedagógicos**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V. (Traducción e introducción de Argenio Ginzo).
- Kant, Immanuel. (2003). Pedagogía. 3ª edición. Madrid: Akal.
- Gonzalo, Lizardo (s/f). **Sistema de babel. Las lenguas artificiales y las transgresiones semánticas**. En: perficcionario.blogspot.com/2011/03/sistema-de-babel-las-lenguas.html. Descargado el 5 de mayo de 2019.
- Meirieu, Philippe (2001). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes, S.A. 148 páginas.
- Morin, Edgard. (2003). La Humanidad de la Humanidad. La identidad humana. Madrid: Ediciones Cátedra. Págs. 342.
- Morris, Desmond. (1967). El mono desnudo. Barcelona-España: RBA Editores, S.A. Págs. 290.
- Savater Fernando. (1997). **El valor de Educar.** Santa Fe de Bogotá: Editorial Planeta Colombiana Editores. Págs.224
- Real Academia Española (1992). **Diccionario de la Lengua Española**. Tomo I. Madrid: Editorial Espasa. 1078 págs.
- Rivas Pedro José (2017). La protoeducación: una concepción zoo-antropológica de la educación. Conferencia. Material inédito. Jornadas de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad de Los Andes. Octubre
- Rivas Pedro José (2018). **El hombre: única especie de animal educable**. En educere, la revista venezolana de educación. Año 22: (72). Pp: 317-322. Mayo-Agosto.
- Zambrano Armando. (2005). **Didáctica, pedagogía y saber**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminario. 244 páginas.
- Zambrano Armando. (2007). **Formación, experiencia y saber**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminario. 272 paginas.

# G-Web: Método para el desarrollo de guías de estudio en formato Web



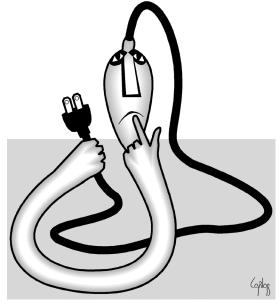
G-WEB: a Method for developing study guides in Web format

## Emiro Antonio Coronado Cabrera coronado@ula.ve

### Emeliv Daniela Coronado Canelones emeliv@ula.ve

Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Rafael Rangel" Trujillo, estado Trujillo. Venezuela

> Artículo recibido: 18/02/2019 Aceptado para publicación: 06/03/2019



#### Resumen

El desarrollo de material electrónico educativo resulta ligeramente complejo ya que involucra docentes, estudiantes, fuentes como: textos, imágenes, animaciones, vídeos y herramientas de programación que al conjugarse deben ser organizados, planificados y gestionados de la mejor manera, buscando asegurar la eficiencia y efectividad del producto en cuestión. De este modo, se presentan en este artículo, algunas nociones y conceptos básicos de computación e ingeniería de software que conllevan a presentar un método sencillo que está orientado a docentes de educación media, el cual permitirá diseñar, desarrollar e implementar guías de estudio en formato web, que han demostrado ser de gran utilidad en labores educativas, pues éstas representan una opción novedosa en la enseñanza y complementan las bondades de los instrumentos convencionales empleados por tradición.

Palabras Claves: metodología web, software educativo, guía de estudio web.

#### **Abstract**

The development of educational electronic material is slightly complex since it involves teachers, students, sources such as: texts, images, animations, videos and programming tools that when combined must be organized, planned and managed in the best way, seeking to ensure efficiency and effectiveness of the product in question. In this way, some basic notions and concepts of computer science and software engineering are presented in this article that entail presenting a simple method that is oriented to middle school teachers, which will allow designing, developing and implementing study guides in a web format, which have proven to be very useful in educational work, because they represent a novel option in teaching and complement the benefits of conventional instruments used by tradition.

**Key Word**: web methodology, educative software, web studied guide.

a incorporación de recursos didácticos novedosos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto educativo, han gestado diversos aportes y retos, en los cuales el docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere con urgencia la preparación de orden tecnológico. De igual modo, surge la Tecnología Web como herramienta idónea para tal fin, siendo ésta un elemento funcional, eficaz, sencillo y económico de producir y difundir.

En este orden de ideas, es importante destacar la necesidad de incorporar al docente como protagonista en todo lo relacionado con el análisis, diseño, desarrollo, ejecución e implementación de Guías de Estudio en formato Web, que son el objeto de análisis en esta propuesta; transformando así el rol que siempre ha tenido el docente, en un líder de pequeños y puntuales proyectos de software, que buscan fortalecer los aspectos que no son cubiertos en los libros textos o aulas de clase. Lógicamente, pretender cambiar al docente en un ingeniero de software o su equivalente sería desmesurado, de hecho el planteamiento es presentar un conjunto de elementos, técnicas y conceptos de simple apreciación y manipulación, que le permitan a éste, desarrollar guías de estudio web de manera formal, y le sean de provecho al momento de crear, modificar o actualizar estos instrumentos mundialmente conocidos.

Para la elaboración de este trabajo, se han revisado diferentes aportes científicos, técnicos y metodológicos, que de algún modo permitirán al líder del proyecto diseñar, desarrollar e implementar dichas guías de una manera organizada, estructurada y coherente. El aspecto metodológico se basa en el Método White\_Watch, propuesto por Barrios y Montilva (2013), para el Desarrollo de Proyectos Pequeños de Software, en el que se destacan mayormente las actividades de implementación e implantación de versiones operativas y evolutivas del producto y entre sus cualidades más significativas se encuentra la adaptación del mismo según las necesidades del beneficiario. Adicionalmente se ha considerado tomar en cuenta; como recomendación, el resultado de las investigaciones realizadas por Miller (1954), quien se refiere a la memoria y capacidad para procesar información, ensayo presentado en la Universidad de Harvard, que puede ser de provecho al momento de realizar el diseño de las páginas web contenidas en la guía de estudio.

Entre los conceptos de informática y computación que se emplearán en esta propuesta, destaca el uso de Autómatas Finitos Determinísticos, (máquinas teóricas que transforman su estado dependiendo de la entrada que reciben), para modelar la dinámica en la cual los usuarios van cambiando de páginas web o navegan entre ellas; proceso de gran importancia al momento de dirigir o diseñar la guía de estudio en esta tecnología.

Se propone entonces un método a través del cual el docente diseñe, desarrolle e implemente instrumentos electrónicos o guías web, basados en los conceptos, técnicas y métodos anteriormente mencionados, haciendo uso de datos multimedia (textos, imágenes, audio, animación y vídeo), para enriquecer considerablemente el nivel semántico y contextual de las guías de estudio tradicionales. Además, permitirá disponer de una herramienta de apoyo en el desarrollo de estas actividades, logrando realizar su función educativa con mayor facilidad y rapidez, al mismo tiempo los estudiantes construirán su propio aprendizaje. Este artículo está organizado de la siguiente manera: Aspectos Teóricos Básicos, Aspectos Metodológicos, La Propuesta y Conclusiones.

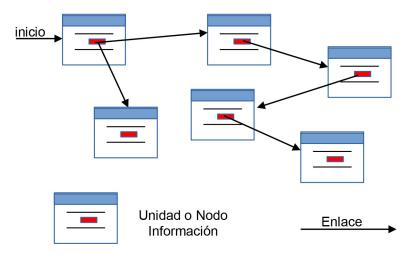
#### Aspectos teóricos básicos

Las aspectos básicos de este trabajo están fundamentados en los conceptos planteados por: Montilva(1996), Valencia(1997), Barrios(2013) y Coronado(2013).



#### Hiperdocumento

Es un documento no secuencial basado en una estructura jerárquica o de red de **nodos** que contiene información y/o datos multimedia que están interconectados por **enlaces** a través de los cuales se puede navegar o desplazar en un orden preestablecido. Ver fig. 1.



**Fig. 1**. Hiperdocumento.

- 1.1. **Enlace**: Es un vínculo que puede conectar una unidad o nodo de información origen con una unidad de información destino.
- 1.2 **Nodo de Información**: En nuestro caso le denominaremos también página web. Es una estructura lógica (archivo en formato HTML o equivalente) que contiene información y/o datos multimedia cuyos elementos pueden estar interconectados con otros nodos de información. Ver fig. 2.



Fig. 2. Nodo o Unidad de Información.

#### HTML (HyperText Markup Language)

Es un lenguaje que permite describir hipertextos, es decir, texto presentado de forma estructurada y diseñado para un fin determinado, con *enlaces* (*hyperlinks*) que conducen a otros documentos o nodos de información relacionadas con *inserciones* multimedia (texto, gráficos, sonido, video...). La descripción se basa en especificar en el texto la estructura lógica del contenido (títulos, párrafos de texto normal, enumeraciones, definiciones, citas, etc) así como los diferentes efectos que se deseen programar en la página web.



#### Autómata Finito Determinístico (AFD)

- Definición: Según Jurado (2008), los Autómatas Finitos son máquinas teóricas que van cambiando de estado dependiendo de la entrada que reciben. La salida de estos Autómatas está limitada a dos valores: aceptado y no aceptado. Generalmente se utilizan para reconocer lenguajes regulares. En nuestro caso, lo emplearemos para modelar la dinámica de desplazamiento o navegación entre los nodos de información de la Guía Web.

Formalmente, un Autómata Finito Determinístico (AFD) se define como una tupla,

AFD = 
$$(\Sigma, Q, f, q_0, F)$$

donde:

 $\Sigma$  es el alfabeto o conjunto de entrada.

Q es el conjunto finito y no vacío de los estados del Autómata.

f es la función de transición que indica en qué situaciones el Autómata pasa de

un estado a otro, se define  $f:Q\times\Sigma\to Q$ 

 $q_0 \in Q$  es el estado inicial.

 $F \subset Q$  es el conjunto de estados finales de aceptación (F distinto Ø)

Representación de AFD: Existen dos formas de representar un AFD, mediante tablas de transición o
mediante diagramas de transición. Mostraremos estas dos representaciones con un ejemplo.

#### Ejemplo:

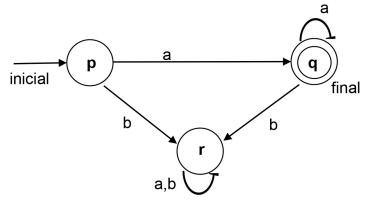
Sea el siguiente AFD:  $\Sigma = \{a, b\}$ ;  $Q = \{p, q, r\}$ ;  $q_0 = p$ ;  $F = \{q\}$ , donde f se define de la siguiente forma:

$$f(p, a) = q$$
  $f(p, b) = r$   $f(q, a) = q$   
 $f(q, b) = r$   $f(r, a) = r$   $f(r, b) = r$ 

a. Tabla de Transición:

f	р	q	r
а	q	q	r
b	r	r	r

b. Diagramas de Transición:



Gráf. 1. Ejemplo AFD



#### Autómata Conexo

Un autómata es conexo si todos sus estados son accesibles desde el estado inicial.

#### Página Web

Es un documento o nodo de información capaz de contener texto, sonido, vídeo, imágenes y enlaces, adaptada para la red de redes o World Wide Web (www) y que puede ser visualizada mediante un navegador web, con el cual se puede proporcionar acceso a otras páginas web mediante los enlaces de hipertexto. Estas páginas o archivos están desarrolladas con lenguajes como **HTML**, que son interpretados por las aplicaciones **anteriormente citadas**.

#### Guía de Estudio Web

Es instrumento electrónico basado en páginas web diseñado por el docente, que complementa y enriquece los conocimientos desarrollados en el aula de clase, logrando así mejores resultados que las guías de estudio convencionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### Aspectos metodológicos

La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo es cada vez mayor y el uso de éstas en el desarrollo de instrumentos electrónicos trae consigo una serie de elementos que no han sido atendidos de manera satisfactoria; entre ellos la ausencia de métodos que indiquen al docente como: Modelar, Diseñar, Programar, Ensamblar, Probar e Implementar Guías de Estudio Web. La intención de este trabajo, es proponer un método basado en elementos ya conocidos de la Ingeniería de Software, que permita al docente de educación media, desarrollar e implementar estas guías de manera formal, permitiendo esto una gestión educativa de calidad.

El planteamiento está basado en *White-Watch*, que es un método para el desarrollo de proyectos pequeños de software propuesto por Barrios y Montilva (2013). El mismo es un marco metodológico que describe el conjunto estructurado de actividades necesarias para desarrollar un producto de software pequeño, de baja complejidad y con documentación técnica precisa. En este se trata de disminuir la elaboración detallada de documentos y/o especificaciones del proceso de desarrollo, permitiendo, al docente, dedicar más tiempo a las actividades de implementación e implantación de versiones operativas y evolutivas de la Guía Web. Por tanto, las actividades gerenciales de control de calidad y de configuración, se limitan a prescribir las actividades básicas de control de cambios, validación y verificación de especificaciones técnicas, de productos parciales y finales.

Durante el desarrollo de una Guía de Estudio Web, se deben considerar 3 componentes, como son: el humano, el tecnológico e instruccional. Según Sandia, Montilva y Barrios (2005), los objetos presentes en cada componente del modelo conceptual, se pueden apreciar en la fig. 3.

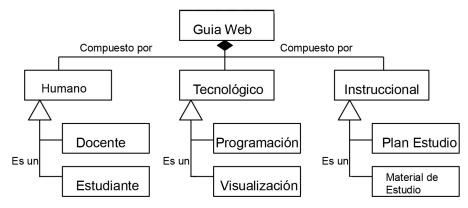


Fig. 3. Modelo Conceptual de una Guía Web



En la figura anterior se puede apreciar la relación que existe entre los distintos componentes y sus objetos. Se debe destacar el rol del docente como líder y desarrollador del instrumento en estudio, en el elemento humano.

Es oportuno destacar, que entre los Componentes Tecnológicos, debe considerarse como elemento Visualizador los Navegadores de internet; de igual modo, las herramientas de programación deben estar enfocadas en el uso del HTML o en su defecto, aplicaciones generadoras de código, también muy utilizadas por los programadores de páginas web, siempre y cuando se evite incurrir en fallas derivadas por la dependencia tecnológica. Se busca pues, que las guías de estudio se puedan acceder desde cualquier plataforma, entre ellas: Windows, Unix, Linux, Mac OS, Android, entre otras.

Respecto al Componente Instruccional, el docente puede hacer uso, sin ningún problema, de las estrategias, técnicas y metodologías empleadas en sus labores educativas cotidianas.

La propuesta aquí planteada, está basada en el método *White\_Watch*, que a su vez está organizado por dos grupos de procesos complementarios:

- Procesos Gerenciales.
  - Describen como Planificar, Organizar y Controlar el Desarrollo del Proyecto.
- **Procesos** Técnicos de Desarrollo del Producto de Software. Contemplan actividades Diseño, Implementación, Pruebas y Entrega.

En el método para desarrollar guías de estudio web (G-Web), los procesos gerenciales, se enfocarán a la Gestión del Proyecto y se hará énfasis en los procesos técnicos para el desarrollo del producto de software. El rol de líder de proyecto es ejecutado en paralelo, y sin sobrecarga, mientras ejecuta otros roles técnicos. Este modelo de procesos está inspirado en la metáfora del reloj de pulsera (Watch en Inglés), en él se organizan los procesos técnicos, en forma circular, en las posiciones del dial de un reloj y ubica las acciones gerenciales en el centro, de manera que éstas puedan controlar la ejecución de los mismos.

Esta manera de estructurar el marco metodológico permite que la implementación de los procesos en desarrollo sea cíclica, iterativa y controlada. Éstos determinan, supervisan y controlan las fases, los cambios y la entrega de los productos parciales y finales del proyecto. Cada ciclo de procesos técnicos produce una nueva versión del sistema y se puede repetir entre ellos a fin de corregir errores, introducir nuevos requisitos o simplemente, mejorar el producto en desarrollo.

#### La propuesta

A continuación se propone un Método de Desarrollo para guías de estudio web (G-Web), basado en el método *White\_Watch*; el cual está configurado para docentes de educación media, con la intensión de formalizar todo lo referente al Diseño, Desarrollo e Implementación de este material electrónico de tanta utilidad en la docencia.

El método define como elemento central la Gestión del Proyecto y los Procesos Técnicos vinculados al Desarrollo de Software lo circundan tal cual están definidos los indicadores horarios en un reloj de manecillas. Ver figura 4. Se debe notar que el modelo está diseñado para que la evolución del proyecto se realice cíclicamente hasta obtener el producto final.

Los elementos del modelo presentado en la fig. 4, se estructuran en pasos y actividades, disminuyendo la complejidad e indicando cómo se realizan. Estos se describen mediante una **tabla** que asocia subprocesos y actividades, detallando el conjunto de acciones a ejecutar.

Como toda guía metodológica, el modelo de procesos G-Web debe ser adaptado por el docente, según las particularidades de cada proyecto de desarrollo.



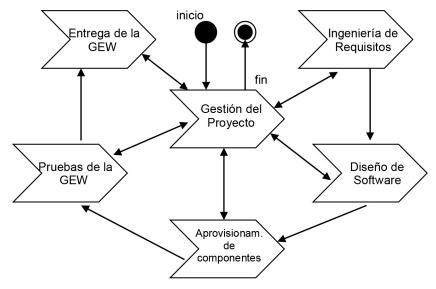


Fig. 4. Modelo de Procesos del Método G-Web

#### El Método G-Web

#### Gestión del Proyecto

Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
- Planificación del Proyecto.	- Establecer la visión de la Guía de Estudio Web (GEW).	- Diagramas de Gantt o Cronogramas de actividades.	- Plan del Proyecto. - Lista de riesgos.
<ul> <li>Control del proyecto</li> <li>Verificación y Validación.</li> </ul>	Establecer disponibilidad de recursos.     Elaborar plan del proyecto.	Técnicas de elaboración de documentos didácticos.      Plan del Proyecto.	- Fichas y portafolios de las fuentes de información de la guía de
<ul><li>Resolución de Riesgos.</li><li>Control de Documentación.</li></ul>	<ul> <li>Definir lista de riesgos.</li> <li>Realizar las revisiones bibliográficas.</li> <li>Actualizar la documentación bibliográfica.</li> </ul>	Lista de chequeo de riesgos.     Elaborar Fichas y portafolios de las fuentes de información. (incluso si son electrónicos)	estudio Documentos de la Guía de Estudio Web.
Control de la configuración del software.	Elaborar documentos de la guía de estudio web.	- Documentos de la guía web (fuentes).	

#### Ingeniería de Requisitos

Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
Identificación de Requisitos.	<ul> <li>Identificar y analizar las Debilidades del estudiante en el tema a programar.</li> <li>Determinar los objetivos de la Guía de Estudio Web.</li> <li>Identificar los usuarios de la Guía de Estudio Web.</li> <li>Identificar requisitos de información.</li> </ul>	<ul> <li>Entrevistas con otros docentes de Áreas afines al tema de interés.</li> <li>Documentación relacionada con el tema de interés.</li> <li>Observación de las actividades que deben realizar los estudiantes.</li> <li>Plantilla de definición de requisitos (sugerido Planillas de Volère).</li> <li>Reuniones con los usuarios/ estudiantes.</li> </ul>	<ul> <li>Listado de requisitos del estudiante.</li> <li>Listado de requisitos técnicos, estos deben contener:     Propósito del Proyecto,     Usuarios de la GEW,     Restricciones y Alcances de la Guía de Estudio Web,     Requisitos de Percepción     (Tocar y Sentir), Ambientales,     Culturales, Legales y Políticos.     Soluciones Disponibles, Tareas,     Migración al Nuevo Producto,     Costos, Documentación     del Usuario/estudiante y     Entrenamiento.</li> </ul>



Pa	ISOS	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
2. Anális de Re	sis equisitos.	- Clasificar los requisitos Factibles y No Factibles.	<ul> <li>Matriz de interacción entre requisitos.</li> </ul>	- Documento de Definición de los requisitos.
		<ul> <li>Comprobar necesidad, prioridad, consistencia y si efectivamente complementa la debilidad existente.</li> <li>Elaborar cuadro detallado de los requisitos seleccionados, indicando sus prioridades y su origen o fuente.</li> <li>Validar los requisitos con el usuario/ estudiante.</li> </ul>	<ul> <li>Discusión en consejo de docentes (en la medida de las posibilidades) para definir cuales requisitos se deben tomar en cuenta.</li> </ul>	- Debe incluir la Matriz de interacción entre requisitos.
	cificación equisitos	<ul> <li>Elaborar los diagramas de casos de uso. O en su defecto, bocetos de las unidades de información.</li> <li>Elaborar diagramas de transición de estados.</li> <li>Elaborar diagramas de secuencia entre las distintas unidades de información.</li> <li>Integrar los diagramas en un documento de Especificación de Requisitos (DER).</li> <li>Realizar la revisión técnica del DER con los usuarios.</li> </ul>	<ul> <li>Refinamiento del modelo de la GEW, basado en los bocetos o diagramas de uso, transición y secuencia.</li> <li>Modelado o boceto de la Guía de Estudio Web.</li> </ul>	Documento de Especificación de Requisitos (DER) validado. Incluye los modelos de especificación de requisitos.

Uno de los principales problemas de la documentación de requisitos es la ambigüedad del lenguaje natural. Por ello es recomendable recurrir al uso de plantillas o tablas y en cada una de las filas se definen los atributos de los requisitos.

#### Diseño de Software

Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
Definición de la estructura inicial de la aplicación.	<ul> <li>Determinar los requisitos a implementar a partir del DER.</li> <li>Dividir la GEW en subsistemas o en otras guías de estudio (si es necesario).</li> <li>Refinar el diagrama preliminar.</li> <li>Elaborar diagramas de secuencia.</li> <li>Representar subsistemas en arquitectura de 2 capas si necesario (cliente – servidor).</li> </ul>	- Elaborar bocetos o esquemas que resuman los elementos básicos de la GEW.	<ul> <li>Listado descriptivo de las metas del diseño.</li> <li>Estructura de la GEW con sus nodos de información.</li> </ul>
2. Diseño de la GEW.	<ul> <li>Establecer el perfil del usuario(s)</li> <li>Establecer elementos o componentes multimedia a incorporar en los nodos de información.</li> <li>Establecer las características estéticas (constantes preferiblemente) que debe disponer la interfaz gráfica de la GEW. Fondos, marcos, colores, tipos de fuentes, etc.</li> <li>Diseñar la estructura general de la GEW. Elaborar el diagrama jerárquico o AFD con los distintos Nodos de Información. (Ver figura 1 y gráfico 1)</li> </ul>	Diagrama Jerárquico     o Autómata Finito     Determinístico (AFD) que     represente la secuencia     entre los nodos o unidades     de información de la GEW.      Verificar que el AFD sea     Conexo.	- Diseño de la Guía de Estudio Web.



	Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
3.	Diseño de las Unidades de Información.	<ul> <li>Realizar el diseño Conceptual</li> <li>Refinar el modelo preliminar</li> <li>Definir cada unidad de información.</li> <li>Verificar el modelo con los requisitos.</li> <li>Validar el modelo con los usuarios.</li> <li>Realizar el diseño de cada nodo</li> <li>Basado en la figura 2.</li> <li>Deben contener como máximo 9 y mínimo 5 componentes de información entre texto, imagen, video, sonido. Miller (1955)</li> <li>Verificar el diseño implementable con los requisitos.</li> <li>Realizar el diseño Físico</li> </ul>	<ul> <li>Cada Nodo de información debe estar identificado. (Se sugiere que esta identificación sea utilizada al momento de programar cada página web)</li> <li>Cada Nodo debe contener en la parte inferior enlaces a: página principal, página siguiente y página anterior.</li> <li>Si la GEW contiene un número elevado de nodos (9 ó más), se sugiere la creación de 2 o más GEW.</li> <li>Revisión técnica (Inspección de Diseño).</li> </ul>	- Esquemas y/o Diagramas de la GEW.
4.	Codificación de la GEW.	- Codificar cada nodo de información propuesto en el diseño (paso 3, Diseño de SW)	- Si emplea un editor de código para programar las páginas web; garantice que no genere dependencia tecnológica a plataformas, es decir, que la GEW pueda ser interpretada bajo cualquier Sistema Operativo.	- GEW en formato Web.

#### MCP, Memoria a Corto Plazo

George Miller publicó un ensayo que consiste en los límites de nuestra capacidad para procesar información dentro de los rangos de la memoria a corto plazo (MCP).

Según Miller (1955), la memoria a corto plazo tiene una capacidad de almacenamiento limitada, que está entre 5 y 9, él afirma que el número de objetos que la mente humana promedio puede retener es 7±2; dado que todos estos procesos se encuentran proporcionados por las limitaciones biológicas de nuestro sistema nervioso.

Este ensayo dio pie a otros descubrimientos, dados por el conductismo, en los que se encuentran: la Teoría de la Información y la Teoría de la Ciencia Computacional.

Hemos incluido en nuestra propuesta los aportes de esta significativa investigación, para sugerir su consideración en el diseño de los nodos de información, de tal modo que las páginas de la GEW no se saturen de objetos o componentes multimedia.

Aprovisionamiento de componentes (solo si se requiere acceder a otras GEW existentes)

	Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
1.	Adquisición de Componentes	<ul> <li>Buscar Guías de Estudios o componentes existentes que puedan ser adquiridas de terceros (de uso preferiblemente abierto o libre).</li> </ul>	- Búsqueda de componentes abiertos o comerciales.	- GEW adquirida
		- Adquirir la GEW a reutilizar.		
2.	Adaptación de Componentes	<ul> <li>Una vez adquirida la(s) GEW se debe acondicionar para su posterior uso con la aplicación en desarrollo.</li> </ul>	Definir los vínculos o enlaces que permitan acceder al componente(s) adquirido(s) desde la GEW en desarrollo.	- Componente acoplado y adaptado a la GEW.



Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
Pruebas de     Componentes	<ul> <li>Realizar pruebas funcionales para cada uno de los componentes adaptados.</li> <li>Depurar los errores de enlace entre la GEW y componentes.</li> </ul>	<ul> <li>Técnicas de pruebas de hilos (thread testing) o probar enlace por enlace.</li> <li>Depuración de errores.</li> </ul>	- GEW y Componentes probados y depurados

#### Pruebas de la GEW

	Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
1.	Realización de las Pruebas de la GEW.	<ul><li>Definir mecanismos de pruebas.</li><li>Realizar las pruebas de la GEW.</li></ul>	Se debe probar que cada enlace conlleve a la página deseada. (utilizar los esquemas hechos en el paso 1 del Diseño de Software).	- Minuta de incidentes de prueba.
2.	Corrección de errores.	Corregir los errores detectados en las pruebas. (Ver Minuta)	- Depuración.	<ul> <li>Aplicación probada y depurada.</li> </ul>
		<ul> <li>Realizar pruebas de regresión para asegurar que las correcciones no introducen nuevos errores.</li> </ul>		

#### Entrega de la GEW

	Pasos	Actividad	Técnicas/Notas	Productos
1.	Instalación de la GEW.	<ul> <li>Verificar la consistencia entre las direcciones o enlaces con los directorios contenedores de páginas u objetos a visualizar.</li> </ul>	Revisión del sistema de directorios de la máquina o host donde se hospedará la GEW.	- Aplicación instalada.
2.	Capacitación de los Usuarios.	<ul><li>Preparar ambiente y material de capacitación.</li><li>Conducir capacitación de usuarios.</li></ul>	- Guía de usuario.	- Material de capacitación.

#### **Conclusiones**

El método G-Web propuesto, está basado en elementos ya conocidos de la Ingeniería de Software, que permitirán al docente de educación media, desarrollar e implementar Guías de Estudio en formato Web de manera formal, permitiendo una gestión educativa de calidad.

El G-Web adapta elementos del Método *White-Watch*, Autómatas Finitos Determinísticos y aportes del campo psicológico vinculados a la memoria de corto plazo, para plantear un marco metodológico que describe las actividades necesarias para desarrollar una Guía de Estudio Web con su respectiva documentación.

Los procesos técnicos del método G-web son cíclicos y giran alrededor del proceso de gestión del proyecto, permitiendo generar nuevas versiones del producto en el caso de que la Guía de Estudio requiera de actualizaciones o nuevos cambios. ®



Emiro Antonio Coronado Cabrera. Ingeniero de Sistemas, Universidad de Los Andes. Magister Scientae en Computación Universidad de Los Andes. Docente del Area de Computación del Dpto. de Física y Matemática. Coordinador Adminitrativo del NURR-Trujillo. (Activo). Docente de la Maestría en Enseñanza de Geografía e Historia. Docente de la Maestría en Gerencia de Educación. Publicaciones: Educere - Año 018 - Número 061, Academia - Año 13 - Nº 29, Educere - Año 018 - Número 060 , (poster) 1er. Congreso Regional de Tecnología ONCTI-UNELLEZ-Barinas Julio 2013, Geoenseñanza - Volumen 15, Academia Volumen IX (17), ACADEMIA. Julio-Diciembre. Vol. VIII. (16), Agora. Num 17, Vol 12.

Emeliv Daniela Coronado Canelones. Licenciada en Educación Mención Lenguas Extranjeras. Docente del Área de Prácticas Docentes del Dpto. de Cs. Pedagógicas. ULA-NU-RR. Docente de la MAESTRÍA en Literatura Latinoamericana. ULA-N.U.R.R Docente de la MAESTRÍA en Gerencia de la Educación. ULA-N.U.R.R. Publicaciones: Centro de Recursos de la Embajada de España en Francia. Revista Academia NURR-Trujillo. Revista Educere ULA-Mérida 1er. Congreso Regional de Tecnología. LOCTI-UNELLEZ-Barinas Julio 2013.

#### Referencias bibliográficas

- Barrios Albornoz, Judith del Rosario & Montilva Calderón, Jonás Arturo (2013). White\_Watch: Un Método para el Desarrollo de Proyectos Pequeños de Software. Proyecto METHODIUS 2013. Universidad de Los Andes-Venezuela.
- Coronado Cabrera, Emiro Antonio & Coronado Canelones Emeliv Daniela (2017). La rima ilustrada en formato web. Una alternativa pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera. EDU-CERE, 68, 65-74.
- Coronado Cabrera, Emiro Antonio & Coronado Canelones Emeliv Daniela (2013). Las guías interactivas web. Una alternativa pedagógica en la enseñanza temprana. I Congreso De Ciencia Tecnología e Innovación PEII OCNTII.
- Coronado Cabrera, Emiro Antonio (2007). Los Hipermapas: Alternativa Pedagógica y Didáctica para la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciencias de la Tierra. AGORA–Trujillo, 10, 47-58.
- Jurado Málaga, Elena (2008). Manuales de la Universidad de Extremadura. Colección 55. Málaga, España: Espacio Europeo Educación Superior.
- Miller, George Armitage (1955). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information. PSYCHOLOGICAL REVIEW, 2, 343-352.
- Montilva Calderón, Jonás Arturo (1996). Aplicando Modelos de Procesos de Software al Desarrollo de Aplicaciones Hipermedia. XXII Conferencia Latinoamericana de Informática: CLEI (Panel `96).
- Sandia Saldivia, Beatriz Elena, Montilva Calderón, Jonás Arturo & Barrios Albornoz, Judith del Rosario (2005). Cómo evaluar cursos en línea. EDUCERE, 9, 523-530.
- Valencia, María Eugenia (1997). Un Método de Desarrollo de Aplicaciones Educativas Hipermedia. Taller Internacional de Software Educativo TISE97. Universidad del Valle – Cali, Colombia.

# Centros de investigacion universitarios, una mirada desde la Ecología del Desarrollo Humano

University research centers, a look from the Ecology of Human Development

#### María Susana Rojas Rivas

mariasusanarojasrivas@gmail.com Ministerio del Poder Popular para la Agricultura Productiva y Tierras Mérida, estado Mérida. Venezuela

#### Marling Coromoto Rojas Rivas

marling.rojas@gmail.com Universidad de Los Andes.

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

> Artículo recibido: 04/04/2019 Aceptado para publicación: 25/04/2019



#### Resumen

Los centros de investigación universitarios (CIU) impulsan el conocimiento y la investigación científica planteando soluciones a problemas académicos o comunitarios. Los CIU interactúan bajo estructuras y microsistemas interpersonales derivados de diferentes sectores vinculados. Por su parte, la ecología del desarrollo humano (EDH), propone la concepción del ambiente ecológico como un conjunto de estructuras en diferentes niveles, donde cada uno contiene al otro. Este artículo pretende mostrar la capacidad de formación del sistema dependiendo de las interconexiones sociales, participativas y comunicativas. A través de una metodología cuantitativa, se aplicó un cuestionario con escala Likert, a 18 CIU. El principal aporte es la identificación de características y el desenvolvimiento de objetivos estratégicos de los CIU fundamentados en la EDH.

**Palabras clave**: Bronfenbrenner, gerencia, universidad, desarrollo humano, sistemas.

#### Abstract

University research centers (CIU siglas en español) promote knowledge and scientific research by proposing solutions to academic or community problems. CIUs interact under interpersonal structures and microsystems derived from different linked sectors. For its part, the ecology of human development (EDH siglas en español), proposes the conception of the ecological environment as a set of structures at different levels, where each contains the other. This article aims to show the capacity of system formation depending on the existence of its social, participatory and communicative interconnections. Through a quantitative methodology, a Likert scale questionnaire was applied to 18 CIU. The main contribution is the identification of characteristics and the development of strategic objectives of the CIU based on the EDH.

**Key Word**: Bronfenbrenner, management, university, human development.



as universidades en general representan uno de los segmentos más importantes en los países en vías de desarrollo, ya que tienen como misión fundamental afianzar los valores trascendentales del hombre en las distintas corrientes del pensamiento universal por medio de la educación superior, la contribución intelectual y el escalamiento del desarrollo. En el caso específico de Venezuela, las universidades han experimentado, a través de su historia, aspectos evolutivos en sus tres pilares fundamentales como lo son: la docencia, la investigación y la extensión. El escenario antepuesto ha generado la necesidad de crear instancias de participación, articulación e integración en el área científica, a fin de satisfacer las carencias presentes en los sectores en los cuales se desenvuelven estas casas de estudio, por lo que la investigación ha ganado una destacada jerarquía dando paso a un conjunto de dependencias vinculadas, entre las que destacan los centros de investigación universitarios (CIU).

En Venezuela los centros de investigación universitarios, están contemplados dentro de la estructura organizativa de las máximas casas de estudios superiores con el objetivo de impulsar la generación de nuevo conocimiento y fomentar la investigación científica, a fin de plantear soluciones viables a los problemas del ámbito académico y la comunidad en general. Una de las universidades autónomas más resaltantes de Venezuela, es la Universidad de Los Andes (ULA), con sede principal en la ciudad de Mérida, donde se cuenta con 18 centros de investigación. Los mismos cumplen un rol fundamental desde hace más de 30 años, destacándose principalmente por la ejecución de proyectos, difusión de la producción científica, evaluación de estrategias y la generación de indicadores en diferentes aspectos.

En este sentido, los centros de investigación facilitan el seguimiento constante de los procesos, interactuando en un ambiente ecológico entendido como un conjunto de estructuras complementarias, donde la interacción de los microsistemas derivados produce desarrollo en el marco de relaciones interpersonales y patrones de actividad de los diferentes actores o sectores vinculados. En este contexto tiene su mayor protagonismo la ecología del desarrollo humano dentro del contexto de los centro de investigación universitarios, en virtud de que esta teoría expuesta por Urie Bronfenbrenner propone la concepción del ambiente ecológico como un conjunto de estructuras en diferentes niveles, donde cada uno de ellos contiene al otro, identificando 5 sistemas ambientales con los cuales interactúa un individuo y proporciona el marco desde el cual se estudian las relaciones persona-ambiente.

El principal objetivo planteado al estudiar el binomio que involucra a los centros de investigación universitarios con relación a la ecología del desarrollo humano, consiste en comprender la capacidad de formación del sistema dependiendo de la existencia de sus interconexiones sociales, participativas y comunicativas, así mismo tomando en consideración los cambios en el entorno o de rol social de los centros de investigación como organizaciones universitarias. En esta misma línea expositiva, es necesario resaltar que la constante evolución del desarrollo humano enmarcado dentro de la ecología suele apoyarse en patrones o modelos existentes, buscando el avance de sus actividades, el logro de los objetivos planteados y el diseño de estrategias, aspectos que contribuyen a dar respuesta a las adversidades tanto internas como externas, tal es el caso de los centros de investigación universitarios en materia de docencia, extensión e investigación.

En consecuencia, en el presente artículo se muestran los principales elementos que caracterizan a los centros de investigación de la Universidad de Los Andes, a fin de determinar la interacción directa que tienen tales dependencias con la ecología del desarrollo humano. El artículo se encuentra compuesto por tres secciones, la primera corresponde a la introducción, la segunda describe el desarrollo de la investigación que comprende la metodología utilizada y las consideraciones teóricas que sustentan el estudio; en la tercera sección se muestran los resultados obtenidos y por último, en la cuarta sección se muestran las conclusiones donde se destaca la



importancia de la ecología del desarrollo humano como factor primordial para el cumplimiento de los objetivos en los centros de investigación universitarios.

#### El recorrido metodológico

El estudio de los centros de investigación universitarios y la ecología del desarrollo humano son temas que pueden ser abordados bajo diferentes ópticas, por lo cual para garantizar el alcance de los objetivos propuestos en la investigación se utilizó el diseño de investigación de campo, no experimental, con un alcance descriptivo a través de la obtención de la información directamente de los CIU objeto de estudio. En primer lugar se realizó una revisión bibliográfica que permitiera sustentar y argumentar los conceptos. Adicionalmente se diseñó un instrumento de recolección de información de tipo cuestionario, conformado por diecisiete (17) ítems, presentando afirmaciones de acuerdo a una escala tipo Likert con cinco (5) alternativas de respuesta, cuya confiabilidad se determinó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach obteniendo un valor de 0,91 lo que indica que el instrumento es altamente confiable.

Igualmente se aplicó el Coeficiente de Proporción de Rangos, alcanzando un ratio de 0.98, lo que revela que el instrumento cuenta con una validez Excelente, según lo indica el esquema de valores comprendido entre 0.90 y 1.00. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El cuestionario fue aplicado a la población conformada por los 18 centros de investigación que hacen vida en el núcleo Mérida de la Universidad de Los Andes. Cabe destacar que se trabajó con una muestra censal que incluyó la totalidad de la población buscando la mayor calidad posible en los datos recabados. A continuación se presenta un cuadro que describe el nombre, siglas, unidad de adscripción y área de investigación de cada elemento de la población.

**Cuadro1.** Población y muestra censal del estudio: Centros de investigación de la Universidad de Los Andes (ULA) Mérida.

N°	Centro de Investigación Universitario (CIU)	Siglas	Facultad	Área de investigación
1	CIU de Investigaciones de la Vivienda	CINVIV	Arquitectura y Arte	Vivienda y hábitat
2	Centro de Investigaciones Agroalimentarias	CIAAL	Ciencias Econó-micas y Sociales	Agroalimentaria
3	Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial	CIDE	Ciencias Econó-micas y Sociales	Administrativa, contable y financiera
4	Centro de Investigaciones Jurídicas	CIJ	Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminol	Ciencia jurídica
5	Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas	CENIPEC	Ciencias Jurídicas y Políticas y Criminológicas	Penal-criminológica
6	Centro de Investigaciones Estéticas	CIE	Humanidades y Educación	Estética
7	Centro de Investigaciones Etnológicas	CIET	Humanidades y Educación	Etnología y antropología social, historia, arqueología.
8	Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas	HUMANIC	Humanidades y Educación	Ciencias humanas
9	CI Informática y Diseño Instruccional	CINDISI	Humanidades y Educación	Informática y diseño instruccional
10	CI en Lenguas Extranjeras	CILE	Humanidades y Ed	Lenguas extranjeras
11	CI Atención Lingüística "Julio Cesar Salas"	CIAL	Humanidades y Educación	Lingüística
12	CI en Lectura, Escritura e Innovaciones Socioeducativas	CENDILES	Humanidades y Educación	Lectura y escritura
13	CI en Sistemología Interpretativa	CSI	Ingeniería	Sistemología interpretativa
14	CI Hidráulicas y Mecánica de Fluidos	CHIDRA	Ingeniería	Hidráulicas y mecánica de fluidos



N°	Centro de Investigación Universitario (CIU)	Siglas	Facultad	Área de investigación
15	CI Psicológicas	CIP	Medicina	Psicología social
16	CI Cardiovasculares	CIC	Medicina	Cardiovascular
17	CI Odontológicas	CIO	Odontología	Ciencias odontológ.
18	CI en Matemática Aplicada	CIMA	Ingeniería	Matemática

Como se puede observar en el cuadro anterior, la población está conformada por los 18 CIU de la Universidad de Los Andes, los cuales cubren un abanico de diferentes disciplinas del conocimiento y se encuentran distribuidos en 7 facultades. Una vez aplicado el instrumento se procedió a la tabulación de los datos obteniendo cuadros estadísticos, resultados porcentuales, tendencias y gráficos que sirvieron de insumo para el análisis e interpretación en función de los objetivos planteados en el estudio.

#### El recorrido teórico

#### Los centros de investigación universitarios (CIU)

Este recorrido teórico pretende profundizar en aspectos concretos vinculados con las principales características que diferencian a los centro de investigación universitarios de otras organizaciones con la finalidad de contextualizar el tema tratado, por lo que es necesario describir tópicos como su origen y evolución en el tiempo, definición y los elementos de mayor importancia que los conforman. En lo que se refiere al origen y la evolución que han tenido los centros de investigación a través de la historia, es importante señalar que según lo reporta el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2018), los primeros centros datan aproximadamente desde el año 1907 cuando en España se decreta la creación de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE).

Así mismo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2018) a través del nuevo ranking señala que para el primer semestre del mismo año existen 8.000 Centros de Investigación a lo largo y ancho del mundo, en los que se usa metodología de trabajo similar, claro está, cada uno se ajusta a los parámetros de su disciplina académica particular. En las décadas de los años 1950 y 1960, "en un número significativo de países de América Latina tiene lugar una mejora sustancial en la institucionalización de la ciencia y en creación de infraestructura para el desarrollo científico" (Rincón, 2009:1). En el caso de Venezuela, la investigación también ha tenido su trayectoria según se expresa que "en 1936 el Ministerio de Agricultura y Cría, institucionaliza el Centro de Investigación Agrícola, siendo el primero en su categoría" (Franco, 1996:12).

Del mismo modo se hace referencia que a partir de 1950 es cuando se habla de un desarrollo científico moderno en el país (Rincón, 2009:3). Según el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2016), Venezuela reporto 20.036 proyectos de investigación, destacando así la importancia de este campo para el avance científico y la innovación. En el ámbito local de la ciudad de Mérida, los CIU datan del año 1950 con la creación del Centro de Investigaciones de Astronomía (CIDA), el cual es un centro reconocido científicamente por su ubicación geográfica, la cuantía de conocimientos y sus aportes al campo de estudio del espacio, (CDCHTA-ULA 2018). Basado en lo antes expuesto se presenta el siguiente esquema que permite apreciar la evolución de los CIU desde sus inicios hasta la actualidad.

Como se puede observar en la figura anterior, los centros de investigación en Venezuela han experimentado grandes avances en el pasar del tiempo, aproximándose a un siglo de existencia, donde se han visto involucrados en un sinfín de eventos que los hacen permanecer en la vanguardia de la tecnología y la investigación, logrando de este modo grandes aportes al mundo científico.



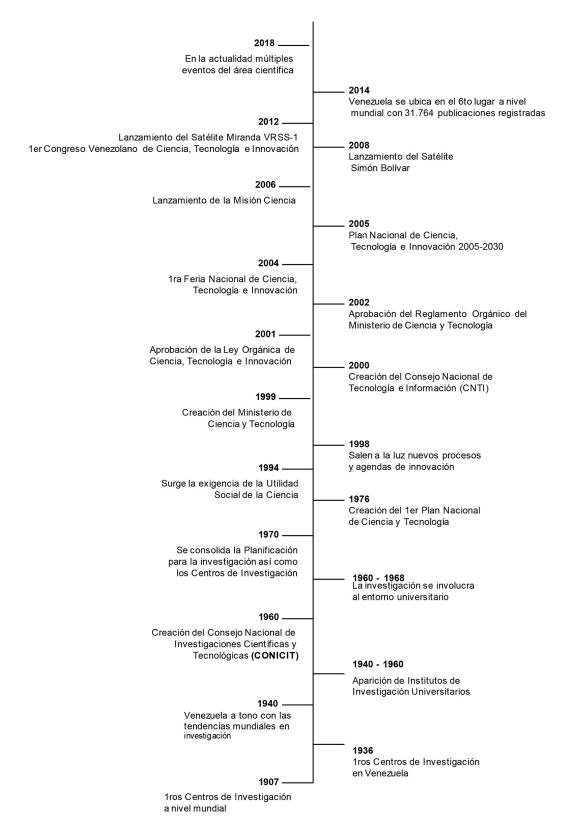


Fig. 1. Evolución de los centros de investigación en Venezuela.

**Fuente**: Elaboración propia, con información tomada de página Scientific American (2018), Rincón (2009), Ramírez y Salcedo (2016) y el CDCHTA – ULA (2018)



#### Definición de los centros de investigación

De manera general se puede decir que los centros de investigación son organizaciones que concentran grupos de personas dedicadas a la indagación de temas de interés y que poseen en común el punto de vista científico, lo que les permite el desarrollo de ideas propias en función de aspectos específicos. Conceptualmente se seña-la que los centros de investigación "son organizaciones que congregan profesionales y académicos unidos en una estructura estable mediante objetivos y valores relativamente comunes" (Rubio, 2009:62). Por su parte, dentro de la comunidad científica venezolana los centros de investigación está claramente definidos por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología (Registro nacional de centros de investigación, 2018), el cual los conceptualiza como:

Un centro de investigación es uno de los entornos institucionales donde funcionan los grupos de investigación. Puede ser independiente o estar adscrito a una institución universitaria o no universitaria. Posee una organización formal, en un cierto grado de autonomía administrativa y financiera, puede o no tener personería jurídica propia. Su objeto principal es la investigación científica o tecnológica pero también realiza otras actividades relacionadas con ciencia y tecnología tales como capacitación, entrenamiento de capital humano, transferencia de tecnológica, difusión divulgación científica, gestión, seguimiento, evaluación de procesos de ciencia y tecnología, entre otros. (p.1)

Al realizar el análisis en conjunto de los elementos anteriormente expuestos, se puede precisar que en Venezuela existen condiciones estructurales, para que los centros de investigación sean una plataforma organizacional con múltiples potencialidades y alcances, que contribuyen a resolver problemas propios de su área de acción. Los centros de investigación cuentan con una metodología de trabajo y características particulares, lo que les permite fungir como escenario propicio para la consolidación de ideas y proyectos, no solo bajo el enfoque organizacional, sino también en lo financiero, administrativo, cultural, educativo, ambiental y otros diferentes subsistemas. En el caso de las Universidades, los centros de investigación son definidos como se expresa a continuación (Quintero, Maza y Batista, 2010):

Lugares específicos donde se centra la investigación en la universidad y se espera que sea el centro de desarrollo de donde emigren procesos de extensión social con políticas articuladas de investigación y movilización internacional de conocimientos, en la búsqueda del bienestar social y el desarrollo económico sostenible. (p. 277)

En este sentido se puede decir que los centros de investigación son espacios donde se concentran grupos de investigadores –e investigadores independientes–, los cuales están insertos en líneas de investigación estratégicas y específicas, dependiendo el área donde se desenvuelven y las problemáticas que les atañen, sustentados a través de cierto financiamiento institucional, orientados hacia la exploración científica, el desarrollo tecnológico y conformados por una serie de componentes que son los que hacen posible la consolidación de estos espacios.

#### Elementos distintivos de los centros de investigación universitarios

A continuación se presenta una serie de definiciones sobre los elementos más frecuentes de los centros de investigación universitarios, los cuales son componentes distintivos de los procesos y del ambiente ecológico de estas dependencias universitarias. Estos elementos representan los microsistemas donde se produce la mayor interacción, relaciones interpersonales y patrones de actividad.

- Investigación: Según (Tamayo y Tamayo, 2004:37), "la investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento." En consecuencia, el término investigación puede ser definido como el proceso mediante el cual se trata de buscar la mayor cantidad de información referente a un tema o asunto en particular, lo que permite enriquecer un conocimiento que ya se posee o adquirirlo en el caso contrario.



- Investigador: Representa el talento humano que se dedica a la búsqueda y construcción de conocimiento siguiendo un protocolo metodológico con la intención de esclarecer cuestionamientos. El investigador se puede clasificar como asistente de investigación, investigador novel, premium o sénior, según el nivel académico y las contribuciones que haga a la comunidad científica. Esta calificación se mide por indicadores como el nivel de sus clases magistrales, la publicación de artículos, formulación y ejecución de proyectos, participación en eventos científicos, congresos, seminarios, simposios, entre otros; tanto en el entorno local, nacional e internacional.
- **Línea de Investigación**: Es un eje temático, amplio, con orientación disciplinaria y conceptual, que se utiliza para organizar, planificar o construir prospectivamente el conocimiento científico en un campo específico de la ciencia y la tecnología. Ésta se origina debido al interés de un grupo en desarrollar un área temática, fortaleciéndose con las investigaciones realizadas, los trabajos divulgados y su vinculación con otros grupos permitiendo la adición de nuevos temas. (UNEXPO, 2018)
- Productos de investigación: Son las distintas modalidades que se generan a partir de los procesos y del ambiente ecológico de los centros de investigación, su importancia radica en que son los medios más apropiados para darle el prestigio a cualquier institución. Los productos pueden ser: proyectos de investigación, producción intelectual, libros, capítulos, artículos, ponencias en eventos, material fotográfico, audios, videos, formulas, metodologías, teorías, entre muchos otros.
- **Grupo de investigación**: Constituye una congregación de dos o más personas especialistas en torno a una o varias línea de investigación afines, por lo general mantienen una estructura organizativa liderizada por un coordinador general y varios coordinadores de línea o áreas especificas, con el objetivo de optimizar su funcionamiento. Los grupos se encuentran adscritos a los centros de investigación.

Como se comprenderá son muchos los tópicos que pueden ser expuestos sin embargo, en el presente artículo se plasman los elementos distintivos más relevantes en los centros de investigación universitarios, a fin de contextualizar su relevancia dentro de la ecología del desarrollo humano.

#### La ecología del desarrollo humano (EDH)

En la actualidad es muy común escuchar el término "Ecología del desarrollo humano", unido al hecho de que las organizaciones están conformadas por individuos y dentro del contexto universitario es inevitable dejar a un lado un tema tan importante como este, ya que es parte fundamental para este sector que busca cada día incrementar el nivel en el talento humano; por un lado el crear conciencia en cuanto a la importancia que tienen los seres para las organizaciones y por otro lado la formación intelectual de los mismos. De este modo se ha podido evidenciar que son múltiples los avances que se generan dentro de las dependencias universitarias para conseguir resultados a infinidad de problemas que se presentan en cada una de las ramas de la investigación.

#### Definición de la ecología del desarrollo humano

La ecología del desarrollo humano se trata de una disciplina encargada de estudiar la conexión que existe entre los diferentes ecosistemas y los seres humanos. Tomando en consideración los cambios por los que han pasado los individuos y su entorno a lo largo del tiempo. En este orden de ideas Monreal y Guitart (2012:15) hacen mención a referencia de Bronferbrenner, quien es considerado el padre de esta corriente de pensamiento, el cual expresa que "la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo". En este sentido, la EDH es la interconexión que existe entre los individuos y el entorno que le rodea, es importante resaltar que es el ecosistema el que ofrece una gama de recursos necesarios para el desenvolvimiento organizacional de los seres humanos, como energía, materias primas, alimentos, entre otros.



#### Modelo ecológico de Bronfenbrenner

La definición expuesta anteriormente permite afirmar que las personas desde niños pertenecen a un nivel organizacional distinto, en el inicio su nivel está conformado por su familia, un núcleo muy pequeño donde comienza a adquirir sus primeras experiencias de vida, más adelante con el pasar del tiempo se va ubicando en diferentes niveles que lo llenan de saberes y lo hacen más consciente de la importancia que tiene el uso y enriquecimiento de ese saber, lo que le permite brindar a su entorno resultados de gran índole producto de su accionar diario, unas veces de forma certera otras de forma errada, pero que de igual manera contribuyen en su crecimiento personal. Para comprender gráficamente lo anterior se puede observar la siguiente imagen:

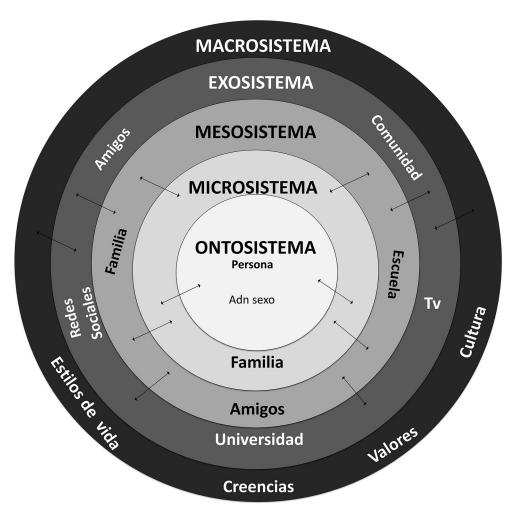


Fig. 2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Fuente: Elaboración propia, con información tomada de Torrico et al. (2002)

En la fig, 2 se pueden observar los distintos escenarios por los que pasa una persona, los niveles evolutivos que presenta y el papel protagónico que juega dentro de este contexto, en consecuencia las personas deben ser puestas en primer plano, para involucrarlos en los cambios profundos generados en los diferentes estatus y crear conciencia plena de la relación que tienen con el resto de la comunidad. Por esto, es necesaria una participación de forma activa y comprometida, en todos los casos, tanto a la hora de tomar decisiones como a la hora de ponerlas en marcha; lo antes expuesto da pie a pensar que cada opinión por muy pequeña, sea tomada en consideración a la hora de buscar soluciones, brindando la oportunidad al talento humano de ser protagonistas, creativos y motivadores.



Asimismo, vale decir que el desarrollo humano no es más que un proceso de construcción, dinámico y cambiante, en la búsqueda constante del mejoramiento del recurso humano dentro de las organizaciones y de su entorno. Para lograr esto, es necesario generar una serie de estrategias o mecanismos con una amplia participación, donde se creen vínculos, relaciones sociales entre las personas y las organizaciones, con la finalidad de obtener los mejores beneficios tanto para el ser humano en el nivel donde se ubique como para el entorno donde se desenvuelve y del cual depende.

#### Elementos de integración de la ecología del desarrollo humano

Para comprender un poco más la relación existente entre la ecología y el desarrollo humano basta con dar una mirada a la integración de elementos que fungen como principales actores en este tema y que de la fluctuación de uno siempre van a depender los otros, es allí donde nace el hecho de que cada uno debe trabajar en función del resto para obtener beneficios en común. Por esto es necesario hacer uso adecuado de todos los elementos para lograr establecer una analogía ganar-ganar entre los actores que figuran en el accionar. El elemento humano, empresarial, científico, económico, social y tecnológico giran en torno a la EDH, tal como se puede detallar en la imagen a continuación:



Fig. 3. Elementos de Integración de la ecología del desarrollo humano.

Fuente: Elaboración propia, con información tomada de Mas (2005).

Estos elementos se convierten en un círculo virtuoso, donde se entrelazan factores vitales y relevantes para cada uno, es decir, el ser humano es parte de una sociedad donde figura la tecnología bajo el enfoque científico humanístico, generando beneficios económicos para todos los sectores. Por esta razón ahora más que nunca las organizaciones necesitan talento humano con creatividad plena, competentes, eficientes y efectivos que sean capaces de generarles valor agredo, realizando sus actividades de forma excelente, dejando un semblante en su caminar, consiguiendo un crecimiento personal y laboral.



#### Desarrollo, resultados y discusión

En esta sección se muestran los resultados derivados del proceso de recopilación de datos por medio del instrumento diseñado, del cual se obtuvo en primer lugar un análisis situacional y caracterización de los centros de investigación de la Universidad de Los Andes. Una vez hecha la revisión teórico-conceptual y posterior a la aplicación así como el procesamiento de los datos recabados por medio del cuestionario dirigido a los centros de investigación universitarios, se pudo vislumbrar la importancia y el impacto que los CIU han tenido dentro de la sociedad, incentivando en la comunidad científica la necesidad de investigar en función de la búsqueda de satisfacción de necesidades colectivas.

En lo que se refiere a los dieciocho (18) centros de investigación existentes en la Universidad de Los Andes, estas dependencias universitarias presentan características diferentes entre sí, en lo referente a las líneas de investigación, misión, visión, objetivos institucionales o antigüedad, pero semejanzas en su nivel organizacional, perfil del personal que lo integra y las diversas problemáticas que les afecta, entre otras cosas. Estos centros hacen un reconocido aporte al desarrollo universitario y del país, sin embargo, el ente rector en materia de investigación en la Universidad de Los Andes, como lo es el CDCHTA, en su Informe de Gestión del año 2017, expone las dificultades a los que se encuentran sometidos, resaltando los siguientes aspectos: incentivos precarios a los investigadores, falta de programas de formación, indefinición en cuanto a la creación o reconocimiento de productos generados, insuficiencia presupuestaria, poco personal de investigación, entre otros.

Ahora bien, en cuanto al grupo de indicadores estudiados a través del instrumento aplicado en la población objeto de estudio, fueron analizados diecisiete (17) ítems de los cuales se infiere que los CIU ulandinos en su mayoría se enfocan en el desarrollo de la investigación competente a su respectiva área, complementariamente realizan actividades vinculadas con docencia y extensión. Estos resultados muestran claramente que los CIU mantienen una actividad continua relacionada con el campo investigativo y la producción, obteniendo respuestas fiables a interrogantes que a diario vive el entorno para el cual ellos prestan sus servicios, abriendo la oportunidad de crear nuevas líneas de investigación a fin de mantener el ritmo cambiante de la sociedad.

Así mismo, los centros de investigación demuestran su capacidad de resiliencia y el compromiso del equipo de trabajo, no sólo para otorgar aportes a su unidad de adscripción sino que también pueden generar valor agregado en su crecimiento personal como investigador, manteniendo una visión globalizada, vanguardista e interdisciplinaria. En este mismo orden, es importante hacer mención que basado en los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario fue posible precisar las características que en común presentaron los centros de investigación de la Universidad de Los Andes (ULA) Mérida, las cuales se mencionan a continuación:

- 1. Cuentan con una antigüedad en promedio de 30 años, lo que les otorga una reconocida trayectoria en el ámbito investigativo.
- 2. Poseen una planificación estratégica claramente definida, ya que cuentan con misión, visión, objetivos organizacionales y otros elementos.
- 3. La estructura organizativa es de tipo piramidal, encabezada por un Consejo Técnico y conformada por personal docente, investigadores, personal administrativo, personal técnico, personal obrero y otros.
- 4. Cuentan con diversas líneas de investigación según su propia naturaleza.
- 5. El objeto de los centros de investigación es la producción de conocimiento a través del desarrollo de líneas de investigación donde se enmarcan las diferentes problemáticas presentadas para darles las mejores soluciones posibles, según su campo de acción.
- 6. Prestan diversos servicios como la organización y dictado de: diplomados, postgrados, cursos, talleres y asesorías a terceros.
- 7. Su personal asiste regularmente a eventos científicos, presentando ponencias inherentes a sus respectivas áreas de conocimiento.
- 8. Se publican artículos para revistas de índole científico, tomando en cuenta las líneas de investigación.
- 9. Los centros en su mayoría, cuentan con edición propia de revistas científicas.



- 10. Se desarrollan proyectos de investigación, lo cual representa una de las actividades principales de estas dependencias universitarias, ya que fortalece las líneas y los grupos de investigación, propicia la divulgación de resultados en artículos o eventos, resolución de problemas, entre otros.
- 11. Se rigen principalmente por la Ley de Universidades vigente en Venezuela, los reglamentos propios de la Universidad de Los Andes y la normativa interna de cada centro apegados a las disposiciones legales referidas al área de su competencia.
- 12. Se plantean anualmente metas en cuanto a la conservación del medio ambiente.

Como se puede observar, se identifican doce características principales en los centros de investigación de la Universidad de Los Andes, las mismas constituyen cualidades particulares que les dan carácter y los distinguen de otras dependencias universitarias similares, de trabajo académico o de extensión, que desarrollan actividades en el mismo campo.

#### Conclusiones

La ciencia ha puesto a disposición de la sociedad propuestas multidisciplinarias para poder abordar un tema de gran índole como lo es el estudio de la Ecología del Desarrollo Humano y la búsqueda de solución de problemas que surgen de las relaciones entre los seres. Esto lo realiza a través de proyectos de investigación en diferentes áreas del saber, generando nuevo conocimiento entre los hombres inmersos en la nueva revolución científico-tecnológica, es allí donde hacen su mayor aporte los centros de investigación. Motivos suficientes para decir que entre lo complejo del ser humano y lo diverso de las organizaciones, el talento humano ahora es parte del activo intangible, siendo el principal actor en los procesos y que cada día es sumergido en un mar de conocimientos, facilitándole la adaptación a los cambios cotidianos.

Así pues, es el momento de construir estrategias basadas en el principio holístico de la complejidad, donde el todo está conformado por las partes y a su vez las partes constituyan el todo, de esta forma, establecer una estrecha relación entre la esencia misma del ser y su desarrollo, logrando el crecimiento personal y organizacional; razones suficientes para vislumbrar que de las acciones que se tomen hoy, dejarán mejores resultados para las generaciones futuras. El futuro está a un instante, por lo que se debe aprovechar al máximo los avances científico-tecnológicos, en cuanto a favorecer a la ecológica del desarrollo humano, ya que los conocimientos pasarán de generación en generación, garantizando un porvenir con bases firmes en hechos confiables, personas audaces y conscientes de su contribución para las sostenibilidad organizacional, las generaciones futuras y los tiempo venideros.

Para finalizar es importante resaltar que el estudio de la ecología del desarrollo humano es un eje fundamental en los centros de investigación universitarios, ya que el ser humano como núcleo de los elementos empresariales, científicos, económicos, sociales y tecnológicos que componen los CIU generan un entramado de relaciones que propenden la calidad y la productividad de estas dependencias universitarias tan importantes para el desarrollo de la comunidad científica y de la sociedad en general. La comprensión del ontosistema, el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema que inciden de manera directa sobre el elemento humano, contribuye a equilibrar la armonía necesaria para el alcance de los objetivos, maximizar la eficiencia organizacional y mejorar la calidad de vida del talento humano, incentivando la creatividad así como el aporte a la sociedad, el ambiente, el planeta y las generaciones futuras. ®



**María Susana Rojas Rivas**. Lcda. Contaduría Pública. Magister en Administración, mención Gerencia. Candidata a Doctora en Ecología para el Desarrollo Humano (Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez - UPTMKR). Institución: Ministerio del Poder Popular para la Agricultura Productiva y Tierras Cargo actual: Contador Línea de investigación: Finanzas organizacionales.

Marling Coromoto Rojas Rivas. Lcda. Contaduría Pública. Especialista en gerencia social y gestión de proyectos. Magister en Administración, mención Finanzas. (Universidad de Los Andes - ULA), Doctora en Gestión para la Creación Intelectual. (Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez - UPTMKR) Institución: Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Cargo actual: Docente de la Cátedra de Contabilidad y Gestión Pública (FACES-ULA). Línea de investigación: Finanzas organizacionales – Innovación curricular.

#### Referencias bibliograficas

- Agudelo, Nubia. Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061. [Consulta: 2018, Enero 31]
- Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA-ULA). Normativa para la solicitud de financiamiento para proyectos de investigación. 2015. Documento no publicado. Universidad de Los Andes, Mérida. Venezuela.
- Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA-ULA), Informe de Gestión Anual. 2017. Documento no publicado.
- Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA-ULA), Data de los Centros de investigación en la Universidad de Los Andes. 2018. Correo electrónico de fecha enero 2018.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Antecedentes del CSIC: la JAE. 2018. Documento en línea, disponible en: http://www.csic.es/web/guest/16 [consultado el 2 de julio de 2018]
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ranking Web of Research Centers. 2018. Documento en línea, disponible en: http://research.webometrics.info/en/current\_edition [consultado el 1 de agosto de 2018]
- Franco, Wilfredo. Jornadas de Investigación INIA-MÉRIDA. 1996. Ministerio de Agricultura y Cría. Venezuela.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar, Metodología de la investigación. (6ª. Ed.) 2014. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Más, María. Desarrollo Endógeno. Cooperación y Competencia. (1ª. Ed.). 2005. Venezuela: Editorial Panapo de Venezuela, C.A.
- Monreal, Mariona y Guitart Moisés. Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. 2012. Contextos Educativos. Vol. 11 No. 1, Enero Junio de 2013, págs. 79-92. Disponible en: http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/165 [Consultado: 13/05/2018].



- Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Indicadores Venezolanos de Ciencia, Tecnología e Innovación. Boletín Año 2016. 2016. Documento en línea disponible: http://oncti.gob.ve/wp-content/uploads/2018/07/IndicadoresCTI-2016\_Digital-22-08-2017.pdf. [Consulta: 2018, septiembre 13]
- Quintero, Johana., Maza, Eliumat. y Batista, Judeira. Gerencia de Investigación y desarrollo en centros de investigación de Universidades Públicas Colombianas. 2010. Revista Telos. Vol 12. Número 3. P. 275-286
- Ramírez, Tulio., Salcedo, Audy. Inversión y producción científica en Venezuela ¿una relación inversamente proporcional?. 2016. Revista de Pedagogía. Vol 37. Número 101. P. 147-174 [Revista en línea]. Venezuela. Disponible: http://www.redalyc.org/pdf/659/65950543008.pdf [Consulta: 2018, agosto 04]
- Registro Nacional de Centros de Investigación. Los Centros de investigación. 2018. [Página Web en línea]. Disponible: http://rnii.oncti.gob.ve/rncii/ [Consulta: 2018, Septiembre 30]
- Rincón Castillo, Élita., (2009). Sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en Venezuela. Documento en línea disponible en: <a href="http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1012-15872009000300005">http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1012-15872009000300005</a> [Consulta: 2018, Mayo 10]
- Rubio, Felipe. La Estructura Organizacional en Centros de investigación, Desarrollo e Innovación; una Aproximación a la Experiencia Internacional. 2009. [Resumen en línea]. Trabajo de grado de doctorado no publicado, Universidad Autónoma de Querétaro. México. Disponible: http://ri.uaq.mx/handle/123456789/1795 [Consulta: 2018, febrero 30]
- Scientific American (2018), Ranking de países con mayor producción en investigación. Documento en línea, disponible en: http://www.scientificamerican.com/espanol/ [consultado el 2 de julio de 2018]
- Tamayo y Tamayo, Mario. El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. 2004. [Libro en línea]. Editorial LIMUSA, S.A. de C.V. Disponible: <a href="http://books.google.es/books?id=BhymmEqkkJwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false">http://books.google.es/books?id=BhymmEqkkJwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false</a> [Consulta: 2018, Febrero 05]
- Torrico, Esperanza., SANTÍN, Carmen., VILLAS, Montserrat., MENÉNDEZ, Susana. y LÓPEZ, María. El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. 2002. Revista Anales de Psicología. Vol 18. Número 1. P. 45-59 [Revista en línea]. España. Disponible: http://revista.iered.org/v1n1/html/ncagudelo.html [Consulta: 2018, enero 20]
- UNEXPO. Líneas de investigación, definiciones y pasos para su creación. 2018. Documento en línea disponible: http://www.dip.bqto.unexpo.edu.ve/DIP-URI/Lineas\_investigacion\_ pasos.html. [Consulta: 2018, agosto 15]

# Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos en Castellano

Training university faculty. an update of the ibero-american referents in Spanish

#### José Francisco Alanís Jiménez

picoalanis@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Cuernavaca, Morelos. México

> Artículo recibido: 02/03/2019 Aceptado para publicación: 24/04/2019



#### Resumen

El objetivo del artículo es realizar una actualización sobre formación de profesores universitarios, basada en textos iberoamericanos en castellano de la última década (desde 2008) aunque también se incluyen referentes anteriores citados con mayor frecuencia. Se seleccionaron artículos de revistas arbitradas e indizadas, así como algunas ponencias de congresos y tesis doctorales. El análisis procuró identificar elementos esenciales y reiterativos, mostrando como resultado de un campo en crecimiento y con diversidad de concepciones. También es posible apreciar preocupaciones que se repiten, tanto como el reconocimiento de elementos útiles y retos pendientes para continuar con el trabajo sobre este tema. Se concluye con una síntesis de estos hallazgos destacando la gran importancia del tema para la construcción de un mejor futuro.

**Palabras clave**: formación; formación de profesores; profesor de universidad; educación permanente.

#### **Abstract**

The purpose of this article is to present an update since 2008 based on Ibero-American texts in Spanish about university faculty training. Previous referents, most frequently quoted, were also included. Selected texts consisted of peer-reviewed and indexed journal articles as well as conference papers and doctoral theses. This analysis identified essential and iterative elements resulting in the identification of a growing field with diversity in concepts. It is also possible to identify recurrent concerns as well as useful elements and challenges to continue work on this field. It concludes with a summary of the findings which highlight the importance of this field in the construction of a better future.

**Keywords**: Training, teaching training, university faculty, permanent education



l realizar una investigación preliminar para una tesis doctoral sobre dispositivos de formación destinados a docentes universitarios (Alanís, 2014), fue necesario explorar antecedentes del concepto de formación, formación de docentes y, más específicamente, formación para docentes del nivel superior. Con ello, fueron apareciendo diversas fuentes que en ocasiones apelaban a un mismo término –el de Formación– para referirse a procesos esencialmente distintos.

A la inversa, también se identificaron usos de términos gramáticamente diferentes para referirse a una misma noción, o bien, a nociones tan similares que resultaban intercambiables en el marco de un discurso generalizado, pues no contaban con mayor profundidad conceptual y su uso en la práctica apelaba a una aplicación superficial e indistinta. Tal es el caso de expresiones como formación continua, formación permanente, desarrollo profesional docente, capacitación, perfeccionamiento docente, etc.

Al paso del tiempo, esta vorágine de términos y conceptos parece no aclararse y, por ello, en este artículo se persigue el objetivo de actualizar el estado de la cuestión para la formación de profesores universitarios en castellano, a través de una revisión sobre los usos y acepciones que han proliferado en la última década sobre este tema. Se espera con ello brindar un apoyo a quienes pretenden continuar ahondando en estos asuntos, especialmente si se tiene cierto grado de influencia o poder de decisión sobre la implementación de dispositivos formativos para los docentes de este nivel.

En el camino de lograr este objetivo primordial, se espera también transitar por otros objetivos de carácter más específico:

- Identificar a los autores a quienes más se recurrió para delinear las bases teóricas con las que se trabajó sobre la formación.
- Caracterizar el panorama de la investigación educativa reciente de habla hispana sobre formación de profesores universitarios, así como de las tipologías o categorizaciones que está utilizando.
- Identificar ámbitos específicos de la formación de docentes universitarios, que hayan sido destacados o tratados reiteradamente, así como un recuento de los autores que trabajaron sobre ellos.

# 1. Límites y alcances

La actualización de literatura para este artículo se realizó entre el último mes de 2018 y el primero de 2019. Para ello se recurrió principalmente a los resultados ofrecidos por la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), a partir revistas de educación de 2008 en adelante, que tuvieran en sus artículos los términos formación, formación docente o formación profesores, bien fuera en su título o en sus palabras clave.

A la revisión de estos primeros resultados se sumaron también las fuentes recientes que se consideraron más relevantes dentro de los mismos, así como aquellas con más de diez años que fueron mencionadas de manera recurrente. La mayoría fueron publicaciones de revistas científicas, aunque también se incluyeron algunas ponencias y tesis doctorales (incluida la del autor) que aportaron perspectivas y referentes sobresalientes. Así, en ocasiones sucedió que una fuente condujera a otra, y que ésta a su vez nos condujera a otra y otra más. Sin embargo, el tema es tan vasto que uno de los primeros señalamientos que podrían hacerse al respecto es el de que cualquier análisis que se pretenda realizar sobre el mismo, necesariamente estará incompleto, además de que se trata de un campo que está en expansión.



Por ello la presente actualización está lejos de ser exhaustiva y, sin embargo, las repeticiones de algunas apreciaciones y autores sugieren que es posible reflejar cabalmente el estado de la investigación publicada en castellano –en Iberoamérica– sobre la formación de profesores universitarios. Otra consideración importante es que este trabajo parte de un contexto mexicano y, aunque se contemplaron numerosas fuentes y autores hispanohablantes de otros países, muchas problemáticas locales de otros países no se verán reflejadas en este estudio.

Finalmente, cabe aclarar que metodológicamente se procedió con una selección temática, dando preferencia a artículos que cumplieran con las siguientes características:

- Proceder de una fuente arbitrada, especialmente revistas académicas vinculadas a alguna universidad, instituto o centro de investigación.
- Que tuviera alguna perspectiva conceptual explícita sobre formación o alguno de los otros términos relacionados a ella (ej. desarrollo profesional docente), o bien, que describiera criterios, tipologías o categorizaciones sobre formación, o bien, que se refiriera a procesos formativos de docentes del nivel superior.
- Provenir de un país iberoamericano y estar en español.

# 2. Desarrollo

# 2.1. Orígenes y antecedentes

Un detallado rastreo de las connotaciones del término formación a lo largo del tiempo se puede encontrar en Venegas (2004), quien documenta la variedad de acepciones encontradas vinculadas con el ámbito educativo desde finales del siglo XI (pág. 24), aunque se estaría consolidando como un neologismo entre los siglos XV y XVI (pág. 25). Sus acepciones educativas han sido las de perfeccionar, adiestrar, enseñar, doctrinar, instruir, dirigir, guiar, enderezar, encaminar y criar. La autora concluye que el término formación ha perdido precisión conceptual —al igual que el de educación—, pero que remite a "un campo de significación en el que predomina la acción y el efecto de dar forma por la intervención que se puede realizar en los individuos y donde la escuela se convierte en uno de los escenarios sociales legitimados para tal efecto" (pág. 24).

### 2.1.1.Los estados del conocimiento del COMIE

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha realizado diversas ediciones de los llamados "Estados del conocimiento", en las que se procura reseñar todo el trabajo publicado – sobre investigación educativa en México— dividido en varios tomos. En los correspondientes a la década de 1992 a 2002, los procesos de formación se agruparon junto con temas relativos a sujetos y actores de la educación (Ducoing, 2005). De este tomo se destaca para el tema que nos atañe, el hecho de que ya se aludiera a la diversidad de posturas que llevó a "reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estatificar, homogeneizar y clausurar la riqueza del trabajo teórico." (Ducoing, 2005, pág. 74).

Para la década siguiente, ya se contaba con dos volúmenes completos, específicamente dedicados a procesos formativos, sin embargo, se reportaba que el tratamiento conceptual de la formación había disminuido considerablemente (Ducoing, 2013), mientras que la formación pedagógica de profesores en instituciones de educación superior en general no estaba siendo exitosa (Santillán & Viloria & Cordero, 2013, pág. 299) y la formación continua o permanente igualmente dejaba entrever la poca efectividad de estos dispositivos (Dominguez, 2013, pág. 189). Aún así, en general en ambos estados del conocimiento se reconocían a la investigación y reflexión como herramientas positivas para la formación del profesorado universitario.

### 2.1.2. Los clásicos recurrentes

Los tres autores más socorridos al momento de plantearse teóricamente cuestiones sobre el concepto de formación –lo cual a menudo se aborda desde el ámbito filosófico– son de procedencia



predominantemente francesa, siendo Bernard Honoré quien aborda la formación como un proceso relacional definido por la tensión entre la exterioridad (las demandas del entorno) y la interioridad del sujeto que la ejerce, que es además quien la sintetiza a partir de la reflexión consciente (Honoré, 1980). También señala la complejidad del término y su identificación con prácticas a las que igualmente se nombra con distintos términos. Por su parte, Gilles Ferry insiste en que es el sujeto quien se forma a sí mismo (Ferry, 1990, pág. 43). Señala además que puede ser mayor la influencia de lo que el formador es, que lo que el formador "dice". Asimismo, repasa diversos modelos de categorización de la formación.

Con anterioridad a ambos autores franceses, el alemán Hans-Georg Gadamer trabajó sobre el concepto de *Bildung*, traducido como Formación, en tanto que lo identifica con la raíz latina de *formatio* (Gadamer, 1977, pág. 39). Este término está estrechamente relacionado con la apropiación de la cultura, es un proceso y por ello no puede ser meramente un objetivo. Desde su perspectiva los dispositivos son medios para la formación, y no la formación en sí misma, pues ésta es un proceso de devenir mejor o hacerse más humano. Incluye las habilidades, pero va más allá de ellas y lleva a la libertad, confiriendo autonomía.

# 2.2. Diversidad en aproximaciones

Muchos son los autores que se encontraron reiterando en esta última década la polisemia o diversidad de significados que complejizan la tarea de especificar conceptualmente el significado de la palabra formación (Villegas, 2008; Rojas, 2008; García Perea, 2010; Lozano, I., 2014; Alanís, 2014; Chacón, 2017; Lozano, E. O., 2017; Muñoz & Lobato, 2017; Castro, 2015; Zabalza & Cid & Trillo, 2014).

Aunado a ello, se observa una gran diversidad en acercamientos o formas de clasificar distintos aspectos de los procesos formativos de los profesores. Así, por ejemplo, Muñoz y Lobato (2017) comienzan por retomar una clasificación basada en etapas históricas para luego dar paso a otra clasificación basada en el tipo de institución en que se lleva a cabo. Más adelante reseñan también clasificaciones basadas en modelos, enfoques, orientaciones conceptuales, paradigmas, perspectivas docentes y tradiciones de investigación educativa.

Por si este panorama no pareciera lo bastante amplio, se identificaron muchos más rubros de apreciación sobre los procesos formativos, como en el caso de Villegas (2008), que identifica formación con cultura (al igual que E. O. Lozano) y con desarrollo humano, sin dejar de prestar atención a su faceta instrumentalizante. Otros autores también han hecho énfasis en la formación dependiendo de dinámicas universitarias, sus planteamientos y orientaciones (Rojas, 2008); desde su ontología (García Perea, 2010); desde áreas temáticas en contextos de interdisciplinariedad (García Correa & Escarbajal & Izquierdo, 2011); por sus funciones, competencias y escenarios (Mas, 2011); por su historia, intencionalidad y modelo curricular (Menin, 2011); por su orientación hacia la autonomía o heteronomía (Hernández Segura & Flores Davis, 2012); por sus elementos, cuando se le ha de considerar humanista (Patiño, 2012); por las etapas de la trayectoria docente, las creencias que influyen en sus procesos y condiciones prioritarias (Zabalza & Zabalza, 2012); por sus innovaciones (Michelini & Santi & Stefanel, 2013); por su posible carácter formal, no formal o informal, así como si se presenta a lo largo de la vida, de manera inicial o continua (Tejada, 2013); desde la interioridad, la complejidad y el desarrollo de la consciencia (de la Herrán, 2014); tomando en cuenta su relación con la naturaleza (Balda, 2015); por su evolución desde la adquisición de conocimientos hacia las buenas prácticas (Porta & De Laurentis & Aguirre, 2015); por su contexto específico nacional e institucional en países como Paraguay (Zayas, 2015), Bolivia (Balda, 2015), México (Rojas, 2008), o Argentina (Menin, 2011); por distintos grupos de competencias (Durán, 2016); o por el momento en que se llevan a cabo los procesos formativos: inicial y continua (Alanís, 2014; Arámburuzavala & Hernández & Ángel, 2013).



# 2.2.1.Importancia del tema

Independientemente de la postura o apreciación desde donde se parta, algunos señalamientos recurrentes comienzan estableciendo la importancia de la educación superior para construir la sociedad futura (Altbach & Reisberg & Rumbley, 2009; Didriksson, 2010; Alanís, 2014); de los profesores dentro de todo el sistema educativo (Lozano, I., 2014) o bien específicamente en las universidades (Bain, 2007; Carlos, 2011; Lozano, E. O., 2017), y de su formación como apalancamiento de mejora (Vaillant & Manso, 2012; Zabalza et al., 2014; Imbernón, 2011; Zabalza, 2011). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE u OECD por sus siglas en Inglés) señala que la enseñanza del profesorado y su calidad es la variable escolar más importante de influencia sobre los logros de los estudiantes (OECD, 2005, pág. 2), lo cual también es corroborado por otras investigaciones de carácter global (Hattie, 2017). No obstante, también es importante resaltar que la docencia universitaria es poco tomada en cuenta en la evaluación de la calidad para las universidades, supuestamente plasmada en los llamados *rankings* internacionales (Márquez, 2010; Ordorika, 2011).

### 2.2.2. Falta de resultados

A pesar de los reiterados señalamientos sobre la importancia del tema y los recursos que todas las universidades les destinan, también se encuentran varias manifestaciones de que los resultados de estos procesos formativos aún están lejos de ser satisfactorios o suficientemente funcionales (Sandoval, 2015; Marcelo, 2009; Caballero, 2013; Santillán et al., 2013; Dominguez, 2013). Incluso es posible identificar evidencia empírica sobre la poca eficacia de estos intentos, lo cual suele contrastar con los recursos que se les destinan, siendo que "los programas educativos para docentes tienen uno de los impactos generales más bajos de todas las influencias sobre el rendimiento del estudiante" (Hattie, 2015, pág. 29). Es decir que, aunque los profesores son el factor de cambio educativo de mayor influencia sobre el logro de los estudiantes, sobre el cual se tiene cierto grado de control (a diferencia del nivel socioeconómico, ambiente familiar, o su capital social y cultural, motivación intrínseca, etc.), los dispositivos de formación que se les destinan no están dando los resultados esperados y su impacto visible es mínimo cuando no nulo.

### 2.2.3 Partir de la autonomía

Uno de los aspectos centrales en la mayoría de publicaciones que tratan sobre formación aportando alguna descripción conceptual, es que mencionan de alguna forma la autonomía. La postura se manifiesta explícitamente en Ferry, quien señala que:

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. (Ferry, 1990, pág. 43).

Esta postura –con sus matices– es reflejada explícita o implícitamente por distintos autores; La encontramos igualmente en los estados del conocimiento del COMIE a los que nos hemos referido ya (con respecto a la producción educativa mexicana de los noventas y la primera década del Siglo XXI). También Gadamer y Honoré la dejan entrever, a pesar de las consignas para responder a las demandas de la profesión y la exterioridad, pues es la persona quien a partir de la relación dialógica construye su propia identidad distanciándose o diferenciándose selectivamente de su entorno, y en esta tarea se construye y se forma.

Además de esto, también se reconoce que las experiencias son una fuente para la formación, y la reflexión sobre ellas corresponde a cada actor (Amezua & Azpeitia & Iriondo & Galdos, 2017; Contreras, 2010). Asimismo, otros discursos sobre la formación también hacen reconocimiento implícito de la autonomía, como cuando se habla de la búsqueda de simplicidad o "descoloniza-



ción mental" (Díez, 2013), o como quien con Gadamer o Hegel retoman el concepto alemán del *bildung* (Córdova, 2017; Iracheta, 2011).

A parte de todos ellos hay varios autores más que igualmente se identifican en este tenor, dando preeminencia al sujeto en formación con respecto a la elección o apropiación de sus finalidades formativas (Villegas, 2008; García Perea, 2010; Hernández Segura & Flores Davis, 2012; Patiño, 2012; Alanís, 2014; de la Herrán, 2014; Lozano, I., 2014; Lozano, E. O., 2017).

# 2.2.4. Postura instrumental

En contraposición con la determinación de las personas sobre sus propios procesos formativos, está la postura a la que podría denominarse instrumental, pues considera a los procesos formativos principalmente como medios para responder a demandas específicas de entornos productivos. Los autores no se pronuncian abierta y directamente por una postura instrumental, sin embargo, sí se expresan en términos de calidad, competitividad y capital humano en el contexto de la sociedad del conocimiento (Arís Redó & Comas, 2011), o contemplan a la formación con la finalidad de que el profesor realice su trabajo con eficacia y eficiencia (Barboza & Peña, 2014). La perspectiva en cuestión no está lejos de los discursos que reclaman una mayor profesionalización de la docencia o desarrollo profesional docente (Marcelo, 2009; Tejada, 2013; Feixas, et al., 2013; Michelini et al., 2013; Castro, 2015). Incluso hay quien reconoce que los dispositivos formativos no están dando los resultados esperados y, sin embargo, consideran que por eso mismo es necesario imponer mayores exigencias al profesorado (Sandoval, 2015).

# 2.2.4.1. Competencias

Una versión actualizada del discurso instrumental a menudo puede encontrarse desde la perspectiva de las competencias, que además domina el panorama del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se han comprometido oficialmente todas las universidades españolas. Así lo explican Torra y otros autores, al realizar un estudio sobre competencias deseables en docentes universitarios a fin de orientar procesos formativos en ocho universidades catalanas (Torra, et al., 2012).

Asimismo, las competencias se han abierto paso a nivel iberoamericano, como puede verse en un trabajo del "Proyecto de la Red iberoamericana para el desarrollo de una plataforma tecnológica de soporte a la evaluación de los procesos de formación", financiado por el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). Se trata de una red con equipos de 7 universidades iberoamericanas: España, Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, México y Portugal (Cordero & Luna & McAnally & Serna, 2014).

Las competencias —que también han sido duramente criticadas desde otras posturas (de la Herrán, 2014; Díez, 2013; Martínez Boom, 2016)— conforman un discurso sólido pues a pesar de la dificultad para caracterizarlas y su ambigüedad al momento de ser evaluadas, tienen mayor uniformidad conceptual que la formación, lo cual permite aplicarlas tanto a procesos de formación inicial de profesores de cualquier nivel educativo (Durán, 2016) como a dispositivos de formación continua específicos para docentes universitarios (Zabalza, 2011).

# 2.2.5. Miradas críticas

Otra postura recurrente en los trabajos vinculados a la formación del profesorado universitario, recae sobre aspectos que se deben mejorar o arreglar. Desde detalles específicos, como la forma de generar innovaciones a partir de la gestión educativa (Segura & Castillo & Sánchez, 2017), hasta la totalidad del sistema político-económico (Pérez Jiménez, 2009). La mayoría de estos trabajos son de tipo ensayístico prescriptivo y en ocasiones levantan ciertas sospechas sobre posibles sesgos ideológicos. Sin embargo, dejan entrever un panorama con gran diversidad de problemáticas así como de oportunidades de acción. Reflejan también las contraposiciones entre las posturas que los actores deciden adoptar en torno al ambiguo concepto de formación.



La mayoría de estos textos críticos se enfocan en problemáticas de tipo social, que afectan los procesos formativos y que a la vez tendrían que ser atendidos o tomados en cuenta desde su concepción y planeación. (Di Franco, 2009; Restrepo & Restrepo & Jaramillo, 2017; Díez, 2013; de la Herrán, 2014; Balda, 2015; Zayas, 2015; Alanís, 2014; Martínez Boom, 2016; Chacón, 2017; Rué, 2013). Otros más, se centran en elementos institucionales o propios de los dispositivos formativos (Imbernón, 2011; Lozano, E. O., 2017; Zabalza et al., 2014; Arámburuzavala et al., 2013).

### 2.2.6. Recursos formativos

Ya dentro del análisis de distintos procesos formativos o bien, a través de las reflexiones desencadenadas en torno a ellos, se encontraron diversas alusiones a varios aspectos que de alguna manera fueron resaltados por los autores revisados. De todos ellos, los que fueron considerados de mayor relevancia por su alcance o reiteración fueron los que apelaron de alguna manera a la relación interpersonal, la reflexión y la investigación. Estos elementos de los procesos formativos son señalados constantemente como aspectos importantes a mejorar, o a considerar en los análisis y planeaciones debido a que se les atribuyen resultados satisfactorios y significativos.

# 2.2.6.1. La relación como principio

Desde quienes trabajan la formación de manera conceptual, se puede identificar a quienes la ubican centrada en experiencias de relaciones interpersonales (Honoré, 1980) o bien, destacan la importancia de contar con otra persona fungiendo como modelo (Ferry, 1990). También se resalta la importancia del intercambio entre pares en trabajos con indicadores cuantitativos, más afines a la perspectiva instrumental (Hattie, 2009).

Este aspecto central en los procesos formativos ha continuado siendo señalado en investigaciones y artículos de varios autores a lo largo de toda la década (Contreras, 2010; Imbernón, 2011; Arís Redó & Comas, 2011; Zabalza & Zabalza, 2012; Tejada, 2013; Chacón, 2017; Alanís, 2014; Restrepo et al., 2017; Segura et al., 2017; Zabalza et al., 2014).

De cualquier manera, parece ser que ya sea a través del trabajo colectivo con pares, del intercambio dialógico personal, o simplemente a través de la mediación de otra persona fungiendo como formador (e incluso a través de personas desempeñando el papel de "formados", o a través del contacto indirecto con desconocidos mediado por objetos como libros, obras de arte, videos tutoriales, etc.), la formación siempre está impregnada con la esencia de otro ser humano. A pesar de la importancia concedida a la autonomía, siempre se apoyará en otros y esto puede ser su mayor fuente de riqueza.

# 2.2.6.2. Reflexión e investigación

Otro aspecto frecuentemente considerado como uno de los determinantes para el cambio que supone un proceso formativo es el elemento reflexivo, especialmente cuando éste se realiza a partir de la propia práctica y cuando estas reflexiones se comparten —como seña-láramos en el apartado anterior— con otras personas. Así lo reflejan también las investigaciones y textos revisados, que resaltaron este elemento como uno de los más importantes, en más de una ocasión (Honoré, 1980; Villegas, 2008; Di Franco, 2009; Pérez Jiménez, 2009; Contreras, 2010; Imbernón, 2011; Vilchis, 2015; Porta & De Laurentis & Aguirre, 2015; Amezua et al., 2017).

Del mismo modo, la investigación es destacada como otro importante recurso formativo, frecuentemente vinculado también con la reflexión (Vilchis, 2015; Vaillant & Manso, 2012; Michelini et al., 2013; Sandoval, 2015; Amezua et al., 2017). Es posible que ello suceda debido a que el trabajo de investigación realizado por el profesorado suele llevarle a la reflexión sobre su propia práctica. También esta es la razón por la que la realización de un posgrado puede convertirse en una aportación importante para la formación de quienes ejercen la docencia universitaria.



### 2.2.7. Caminos del futuro

Algunas otras aportaciones de los textos revisados acerca de la formación de docentes en el nivel superior, se refieren a señalamientos sobre cuestiones en las que habría que trabajar en los siguientes años. Algunas por ser urgentes. Otras por continuar con procesos necesarios de mejora.

# 2.2.7.1. Formación pedagógica

La carencia de formación pedagógica en profesores universitarios, o su falta de formación inicial relacionada con la docencia, es uno de estos asuntos mencionados en más de una ocasión (García Correa et al., 2011; Imbernón, 2011; Mas, 2011; Durán, 2016; Castro, 2015). También se consideró en este apartado la revisión de un texto sobre formación inicial de profesores, aún cuando no necesariamente se refiriere a profesores universitarios (Vaillant & Manso, 2012).

A pesar de ser un señalamiento en cierta medida recurrente, las propuestas de exigir formación pedagógica o formación inicial en docencia al profesorado universitario parece no estar generando mucho eco entre las prioridades de los organismos internacionales y las instituciones de educación superior, probablemente por complicar y encarecer todo el proceso, además de que no hay evidencia de que estos dispositivos se reflejen en mejoras visibles dentro de los salones de clase, como ya se señalara previamente.

# 2.2.7.2. Profesores nóveles

Otra propuesta que parece mucho más viable, siendo que además está respaldada por evidencia empírica, es la de enfocar los esfuerzos en la formación continua de profesores noveles (Hattie, 2017; García Correa et al., 2011; Zabalza & Zabalza, 2012; Amezua et al., 2017; Castro, 2015; Zabalza et al., 2014). Así, los primeros años en el ejercicio de la docencia universitaria se muestran como determinantes para establecer creencias y generar hábitos duraderos en las prácticas del aula.

# 2.2.7.3. Mejorar la evaluación

Finalmente, otro aspecto estratégico en los procesos formativos de docentes universitarios, se refiere a la evaluación de los mismos, un asunto que es frecuentemente olvidado y traspapelado entre la falta de seguimiento. Sin embargo, una evaluación certera puede orientar los pasos a seguir de las instituciones así como de las políticas nacionales e internacionales. Esto se puede confirmar en los trabajos revisados al respecto (Zabalza et al., 2014; Marcelo, 2009; Cordero et al., 2014; Feixas et al., 2013; Zabalza, 2011; Caballero, 2013).

En este ámbito, cada modelo de evaluación pone énfasis en distintos indicadores dependiendo de la concepción formativa desde donde parte, los intereses de la institución que le auspicia, así como los resultados que persigue con sus dispositivos formativos y educacionales. Aún cuando todavía no hay muchos referentes sobre el tema, su desarrollo da muestras de campos fértiles en los que podría desarrollarse más investigación y orientaciones claras para la mejora de este tipo de procesos.

Es notorio que los primeros modelos de evaluación de procesos formativos de docentes universitarios son predominantemente de carácter instrumental —hasta ahora—. Por ello las perspectivas más humanistas y las más proclives a la autonomía tienen en este campo mucho aún por proponer. Un buen intento en esta dirección es aportado por de la Herrán (2014), quien lanza una interesante crítica a muchas de las concepciones imperantes sobre formación —y no solamente las instrumentales—. A lo largo de más de un centenar de cuartillas, el autor justifica la importancia de mirar este tipo de procesos desde el desarrollo de la consciencia, basándose en autores reconocidos del medio académico tanto como en otros menos convencionales, reflejando asimismo el pensamiento oriental. El autor finalmente propone un esquema piloto para evaluar estados de consciencia en los ámbitos personal e institucional.



# Conclusiones

Al inicio de este artículo se mencionó la necesidad de realizar una actualización del estado de la cuestión en torno a la formación de docentes universitarios a partir de la revisión de textos académicos en castellano. En el camino hacia esta meta se identificó a Gadamer, Honoré y Ferry como tres de los autores más socorridos para trabajar sobre el concepto de formación. Con el trabajo de Venegas se documentaron los usos en castellano de tal término —en vinculación con el ámbito educativo— destacando desde el siglo XI su proliferación en acepciones. Se retomaron estados del conocimiento mexicanos desde 1992 para ejemplificar y constatar el crecimiento y consolidación de la formación de docentes como tema de investigación. Es interesante que aunque se encontraron numerosas fuentes justificando la relevancia de este tema, también se atestiguó la insuficiencia de los esfuerzos para brindar resultados satisfactorios en la práctica.

Se caracterizó el panorama actual de la investigación educativa sobre la formación de profesores universitarios como un campo de gran diversidad de concepciones. Entre ellas es notorio el contraste entre las perspectivas que contemplan la autonomía de la persona y las que implican la instrumentalización de los sujetos. También se identificaron numerosos trabajos señalando de manera crítica sus carencias y rezagos, así como su vinculación con el estado que guardan nuestras sociedades iberoamericanas.

Se rescató la relación interpersonal, la reflexión y la investigación como tres de las principales herramientas para la formación de la docencia, lo cual se venía señalando desde el siglo pasado. Del mismo modo, se detectaron como posibles tendencias a futuro el considerar más seriamente la formación pedagógica para profesores universitarios, la conveniencia de centrarse en los profesores noveles, y el desarrollar más investigación para la evaluación de procesos formativos, de manera que se pueda contar con mejores referentes para orientarla y mejorarla.

En relación con todas las cuestiones mencionadas anteriormente, se identificaron diversos autores iberoamericanos trabajando sobre ellas, dando cumplimiento así al objetivo planteado inicialmente para el presente artículo. Queda pendiente ahora el que los lectores utilicen esta información para enriquecer sus propias investigaciones y orientarse con los referentes que consideren más pertinentes y afines con las perspectivas que elijan adoptar o las de sus instituciones de nivel superior. Se asume el supuesto de que esta es una utilidad práctica para toda esta información que el lector no puede darse el lujo de dejar pasar, sobre todo si hace propia la consigna de Mandela sentenciando que es la educación la herramienta más efectiva y poderosa para cambiar nuestro futuro como especie. ®

José Francisco Alanís Jiménez. UNAM, becario del programa de becas posdoctorales en la UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Asesorado por la Dra. Carlota Guzmán Gómez (2019). Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México: 2010-2014). Maestría en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana Puebla (México: 2003-2005). Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Intercontinental Ciudad de México (México: 1992-1997).

# Referencias bibliográficas

Alanís, José Francisco. (2014). Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas (Tesis doctoral). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación, Cuernavaca, México.



- Altbach, Philip & Reisberg, Liz & Rumbley, Laura. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. París, Francia: UNESCO.
- Amezua, Idurre Alonso & Azpeitia, Agurtzane & Iriondo, Itziar & Galdos, Teresa Zulaika. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 169-181.
- Arámburuzavala, Pilar & Hernández, Reyes & Ángel, Isabel Cristina. (2013). Modelos y tendencias de la Formación Docente Universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17(3), 345-357.
- Arís Redó, Nuria & Comas, Miguel Ángel. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 8(2), 5-13.
- Bain, Ken. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia, España: Uinversidad de Valencia.
- Balda, Nelly. (2015). La formación de maestros en Bolivia: dos visiones y nuevas perspectivas. Praxis educativa, 19(2), 27-33.
- Barboza, Francis Delhi & Peña, Francisca Josefina. (2014). Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente. Educere, 18(60), 211-216.
- Caballero, Katia. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. REDU Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 391-412.
- Carlos, Jesús. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles Educativos, 33(especial), 129-141.
- Castro, Olvis Adalid. (2015). La formación permanente del profesorado universitario: análisis del diseño y desarrollo de los procesos de formación que ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla, Tegucugalpa, Honduras.
- Chacón, Lonis. (2017). La categoría formación docente: sinopsis de múltiples determinaciones. Omnia, 23(2), 22-32.
- Contreras, José. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 61-81.
- Cordero, Graciela & Luna, Edna & McAnally, Lewis & Serna, Armandina (Coords.). (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional. Barcelona, España: Octaedro.
- Córdova, Juan Carlos. (20 al 24 de noviembre de 2017). Dimensión ética del concepto de formación (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- de la Herrán, Agustín. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-265.
- Di Franco, María Graciela. (2009). La formación docente en la universidad. Praxis Educativa, XIII(13), 7-8.
- Didriksson, Axel. (2010). La universidad del conocimiento: una visión de futuro desde el 2010. En Adriana García Gutiérrez & Margarita Guerra Álvarez, La educación de los mexicanos: el sistema de educación nacional ante el siglo XXI (págs. 179-212). México: UAM-Xochimilco.
- Díez, Enrique Javier. (2013). El decrecimiento en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(3), 207-219.
- Dominguez, Malena. (2013). Formación permanente. En Patricia Ducoing & María Bertha Fortoul, Procesos de formación volumen II. 2002-2011 (págs. 159-196). México: ANUIES-COMIE.
- Ducoing, Patricia. (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE.



- Ducoing, Patricia. (2013). Nociones de formación. En Patricia Ducoing & María Bertha Fortoul, Procesos de formación volumen I. 2002-2011 (págs. 47-106). México: ANUIES-COMIE.
- Durán, Ana Margarita (2016). Formación en competencias del docente universitario. Educere, 20(67), 529-538.
- Feixas, Mònica & Durán, Mar & Fernández, Idoia & Fernández, Amparo & García, María José & Márquez, María Dolors et al. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. REDU Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 219-248.
- Ferry, Gilles. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Educador.
- Gadamer, Hans Georg. (1977). Verdad y Método. Salamanca, España: Sígueme.
- García Correa, Antonio & Escarbajal, Andrés & Izquierdo, Tomás. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 27-42.
- García Perea, María Dolores. (2010). El educador como agente de formación. Tiempo de Educar, 11(21), 107-133.
- Hattie, John. (2009). Visible learning. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hattie, John. (2015). Lo que no funciona en la educación: Las políticas de distracción. Londres, Inglaterra: Pearson.
- Hattie, John. (2017). Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Madrid, España: Paraninfo.
- Hernández Segura, Ana María & Flores Davis, Luz Emilia. (2012). Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente. Revista Electrónica Educare, 16(3), 37-48.
- Honoré, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, España: Narcea.
- Imbernón, Francisco. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. Educação. Revista do Centro de Educação, 36(3), 387-395.
- Iracheta, F. (2011). ¿Qué significa una formación ética? En-claves del pensamiento, 5(10), 147-172.
- Lozano, Elí Orlando. (20 al 24 de noviembre de 2017). La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Lozano, Inés. (2014). Debates y tensiones en torno a la formación docente: notas para una sociología de la formación. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(1), 1-20.
- Marcelo, Carlos. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. Revista Brasileira de Formacao de Professores RBFP, 1(1), 43-70.
- Márquez, Alejandro. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), [en línea]: disponible en https://ries.universia.net/rt/printerFriendly/38/1161.
- Martínez Boom, Alberto. (2016). Formación y experiencia en la universidad. Revista Colombiana de Educación(70), 305-317.
- Mas, Òscar. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), 195-211.
- Menin, Ovide. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. Praxis Educativa, XV(15), 14-18.
- Michelini, Marisa & Santi, Lorenzo & Stefanel, Alberto. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10(Extraordinario), 846-870.



- Muñoz, José Refugio & Lobato, Emilia Gabriela. (20 al 24 de noviembre de 2017). La formación ciudadana en la educación básica Primaria, desde los profesores en formación (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Ordorika, Imanol. (2011). Rankings universitarios. Revista de la Educación Superior, XLIV (1)(173), 7-9.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. París, Francia: OECD.
- Patiño, Hilda Ana María. (2012). Educación humanista en la universidad Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Perfiles Educativos, XXXIV(136), 23-41.
- Pérez Jiménez, César. (2009). La formación docente como proyecto político. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales(15), 311-353.
- Porta, Luis & De Laurentis, Claudia & Aguirre, Jonathan. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Praxis educativa, 19(2), 43-49.
- Restrepo, Olga Elena & Restrepo, Luz Mary & Jaramillo, Diego Armando. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13(2), 83-100.
- Rojas, Ileana. (2008). La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Notas para su estudio. México: UNAM.
- Rué, Joan. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 17-22.
- Sandoval, Francisca Delia. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11), 92-108.
- Santillán, Victoria Elena & Viloria, Esperanza & Cordero, Graciela. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En Patricia Ducoing, & María Bertha Fortoul, Procesos de formación volumen I. 2002-2011 (págs. 261-308). México: ANUIES-COMIE.
- Segura, David & Castillo, Mario & Sánchez, Patricia. (20 al 24 de noviembre de 2017). La formación docente ante los procesos institucionales de profesionalización (Ponencia). En COMIE (Ed.). XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Tejada, José. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 10(1), 170-184.
- Torra, Imma & de Corral, Ignacio & Pérez, María José & Triadó, Xavier & Pagès, Teresa & Valderrama, Elena et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Revista de docencia universitaria, 10(2), 21-56.
- Vaillant, Denise & Manso, Jesús. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18), 11-30.
- Venegas, María Eugenia. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. Educación, 28(2), 13-28.
- Vilchis, Karem. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5(10), 147-159.
- Villegas, Luz Amparo. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-14.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. Educar, 47(1), 181-197.
- Zabalza, Miguel Ángel & Zabalza, María Ainoha. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar. Madrid, España: Narcea.





Zabalza, Miguel Ángel & Cid, Algonso & Trillo, Felipe. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, LXXII(257), 39-54.

Zayas, Laura Inés. (2015). Historia de la formación docente en Paraguay. Praxis Educativa, 19(3), 32-44.

# Intervención socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión

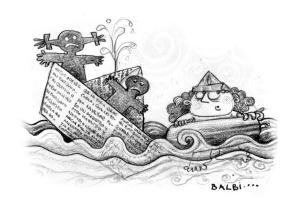
Socioeducational intervention in early childhood. A methodological proposal against exclusion

# Mtra. Nayeli Alejandra Betanzos Lara nayeli.betanzos@correo.buap.mx

# Karla Monserratt Villaseñor Palma

karla.villasenor@correo.buap.mx Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Puebla, México

> Artículo recibido: 18/06/2019 Aceptado para publicación: 29/06/2019



# Resumen

En este artículo se presenta una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a los padres y cuidadores de niños entre 3 y 6 años de edad que viven en condiciones de exclusión social y educativa en una comunidad urbana de Puebla, México. El objetivo de la intervención es que los padres y cuidadores participen conscientemente en los procesos de desarrollo infantil temprano de sus hijos. La propuesta está basada en los principios de la Investigación Acción Participativa y sustentada en el paradigma de la teoría crítica y la pedagogía social. La finalidad de la intervención es reducir el rezago educativo característico que muestran los niños en situación de exclusión al ingresar a la primaria, aprovechando los recursos y las prácticas cotidianas en casa.

**Palabras clave**: intervención socioeducativa, investigación acción participativa, primera infancia, exclusión educativa, vulnerabilidad en primera infancia.

# **Abstract**

This article presents a proposal of socio-educational intervention aimed at parents and caregivers of children between 3 and 6 years of age living in conditions of social and educational exclusion in an urban community of Puebla, Mexico. The objective of the intervention is for parents and caregivers to consciously participate in their children's early child-hood development processes. The proposal is based on the principles of participatory action research and supported by the paradigm of critical theory and social pedagogy. It is intended that the characteristic educational backwardness shown by children in situations of exclusion upon entering primary school can be reduced by taking advantage of existing resources and practices at home

**Keywords**: socio-educational intervention, participatory action research, early childhood, educational exclusion, vulnerability in early childhood.



a primera infancia (PI) es el periodo de desarrollo que transcurre entre la gestación (0 años) y el ingreso a la escuela primaria, que en México es a los seis años de edad (OEI, 2009). En nuestro país viven 12,713 millones de niños en PI (UNICEF, 2015) y de ellos, el 55.2% se encuentra en situación de vulnerabilidad (CONEVAL, 2015). Uno de los aspectos que caracteriza dicha vulnerabilidad, es la exclusión a los servicios educativos formales, ya que las condiciones de pobreza en las que sulen vivir estos grupos sociales levanta barreras que impiden el acceso y la participación a la escuela, generando un rezago educativo que se mantiene por toda la vida. Además, se ha demostrado que las condiciones de pobreza durante la PI afectan el Desarrollo Infantil Temprano (DIT), limitando las oportunidades de aprendizaje y bienestar físico, cognitivo y socioemocional (Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF, 2016).

Para reducir el impacto de esta exclusión, se ha hecho énfasis en la importancia de la atención y educación durante los primeros años de vida, considerando el trabajo con padres y cuidadores como una de las estrategias más efectivas (Peralta y Fujimoto, 1998; Shonkoff y Phillips, 2000; Super y Harkness,1986). Sin embargo, las condiciones que caracterizan a estos grupos sociales son variadas, tan diversas que es difícil establecer una metodología de trabajo única para todas las comunidades o familias con las que se pretende intervenir.

El punto central consiste en, como menciona Arboleda (2018), fortalecer las estrategias educativas que respondan a las características individuales de aquellos a quienes se limitan las oportunidades por su condición individual, cultural o social, se trata de un acto de justicia social. La lucha contra la exclusión está abanderada por la educación incluisva o acogedora, como la llama el autor (Arboleda, 2018), Aunque el autor se concentra en la perspectiva escolar, como mencionamos antes, existen situaciones en las que el pilar educativo es la familia, por lo que la intervención educativa no se limita al ámbito de lo formal. Incluso, podríamos afirmar que la alternativa para la exclusión que ocurre en el sistema educativo, es que el desarrollo de los niños parta desde la familia (Ortiz, 2017). Es decir, las acciones de la educación inclusiva no solo deben existir en la escuela, sino que deben estar presentes en casa.

De esta manera, nos preguntamos ¿cómo puede llevarse a cabo una intervención que se adecúe a las necesidades y características de las familias con niños en primera infancia en exclusión? Es así como se desarrolló la propuesta que se presenta a continuación cuyo objetivo es proporcionar una metodología de intervención socioeducativa basada en la Investigación Acción Participativa, que se distingue por su flexibilidad y la participación de los padres, madres y cuidadores de los niños en primera infancia de una comunidad urbana en situación de exclusión, la colonia Barranca Honda en Puebla, México.

# El contexto de estudio: barranca honda

Cuando se habla de exclusión en Primera Infancia, se hace referencia a niños entre 0 y 6 años de edad que debido a sus condiciones individuales, sociales, culturales o económicas, se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación social o educativa. Tal es el caso de los niños que asisten al Centro Universitario de Participación Social (CUPS) ubicado en la colonia Barranca Honda. Dentro de los objetivos del CUPS está coadyuvar en los procesos de aprendizaje y mejora de calidad de vida de comunidades que se encuentran en zonas vulnerables de la ciudad de Puebla. Se trata de una alternativa a la educación básica formal para familias que por distintas razones no pueden acceder a la escuela, haciéndolo por medio del programa *Escuelas comunitarias*, que son atendidas por estudiantes de la univesidad (BUAP, s.f.).

Por otro lado, Barranca Honda es una colonia ubicada en la junta auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, en los límites entre la ciudad de Puebla y Tlaxcala. Podríamos decir que su fundación fue espontánea e irregular,



ya que los primeros habitantes situaron sus viviendas en terrenos apropiados de manera ilegal. Este hecho ha marcado la forma de relacionarse de los habitantes, ya que se trata de una colonia con altos índices de violencia, peleas entre vecinos y falta de desarrollo de capital social. Aunado a ello, la falta de asentamientos regulares impide que se cuente con un registro oficial del número de habitantes y su composición etaria.

Otra de las características de esta colonia es la pobreza y marginación en que viven sus habitantes. En un estudio previo se encontró que la junta auxiliar a la que pertenece la colonia, es considerada como una zona de atención prioritaria para el gobierno estatal y federal, por lo que sus habitantes son beneficiarios directos de programas de asistencia social como son: el programa de estancias infantiles del DIF y SEDESOL, el programa de comedores comunitarios "Cruzada contra el hambre", Prospera de SEDESOL y el Programa Nacional de Prevención del Delito (BUAP-CUPS, 2016).

A pesar de los esfuerzos que se realizan por parte del gobierno y de organizaciones no gubernamentales, como es el caso de las escuelas comunitarias del CUPS, los niños de PI de la colonia viven una exclusión educativa que impacta en su desarrollo y aprendizaje, ya que son muy pocos los que asisten al preescolar formal, por lo que el rezago que muestran cuando ingresan a la primaria es evidente y muchas veces los acompaña por toda la vida.

Las opciones eductivas de los niños en PI se concentran en las acciones que puedan realizar padres, madres y cuidadores, algunas veces apoyados por los estudiantes universitarios que prestan su servicio en las escuelas comunitarias. Por esta razón, Barranca Honda es un contexto en donde se requiere de estrategias innovadoras, pertinentes y efectivas para incidir en el desarrollo de los niños pequeños.

### Intervención socioeducativa

Se ha resaltado la importancia de que la intervención socioeducativa dirigida a padres y cuidadores de niños en PI en exclusión sea flexible y adecuada a las necesidades y características de la población a la que se dirige. En este sentido, a lo largo de las últimas décadas la Pedagogía Social se ha desarrollado de la mano con la lucha en contra de la exclusión social y educativa. En la búsqueda del cambio social, corrientes como la teoría crítica y la investigación acción participativa han estado activas en la generación de conocimiento y acciones de mejora para las personas y comunidades.

La Investigación acción participativa (IAP) es un método que pretende incidir en el cambio de una problemática socioeducativa a partir de los propios sujetos que la viven, sobre todo en los casos en los que se considera que viven en vulnerabilidad, en palabras de Salgado, la finalidad de la IAP es "es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas" (2007, p.73). A esta definición, podríamos añadir que en la IAP se resalta el papel de la comunidad en todo el proceso de la intervención, desde la detección de las propias necesidades hasta la evaluación de los resultados.

Por otro lado, Touriñán (2011) conceptualiza la intervención educativa como un proceso que involucra tanto la autoeducación como la heteroeducación, generando e manera permantente un diálogo, en el cual las acciones del educador generan y se alimentan de las acciones de quien participa como educando. Además, reconoce que puede ocurrir tanto en ámbitos formales como no formales e informales, reconociendo a la familia como el primer contexto educativo de las personas (Touriñán, 2011).

En cuanto a la intervención socioeducativa, Janer y Úcar (2014) establecen entre los ejes centrales de actuación la vulnerabilidad y atención a las necesidades específicas de la comunidad, asi como la generación de desarrollo de sus participantes, a partir de su propia libertad y compromiso. Esto quiere decir que uno de los objetivos de la intervención socioeducativa es emancipar a sus integrantes, lograr que desde su participación activa, aprehendan las habilidades y conocimientos para reproducir y continuar con el trabajo al interior de su comunidad, de manera que los efectos de la intervención se reproduzcan y formen parte de los procesos culturales, sociales y educativos comunitarios.



# Propuesta: diseño de la intervención socioeducativa

Las características que distinguen la propuesta que presentamos son flexibiliad, participación activa de la comunidad, diálogo constante y sobre todo, la búsqueda compartida por reducir los efectos de una problemática educativa, en este caso el rezago en el desarrollo infantil temprano generado por la exclusión educativa de los niños en primera infancia. Tomando como referente metodológico la propuesta de Mori (2008), a continuación se describen las ocho fases que componen esta intervención.

# Diagnóstico de la comunidad

Como se mencionó antes, en este tipo de intervenciones es muy importante establecer un marco de referencia contextual que permita profundizar en el conocimiento de los participantes y el lugar en el que viven, sus necesidades, prácticas e incluso creencias y expectativas. La elaboración de un diagnóstico detallado de la comunidad, permitre planear actividades y estrategias pertinentes y concretas para alcanzar el objetivo de la intervención (Mori, 2008).

Para el caso de la intervención en Barranca Honda, se realizaron dos procesos paralelos de diagnóstico. El primero de ellos consistió en una revisión documental de la colonia, el cual llevo al equipo de investigación a conocer la información oficial con respecto a los programas y servicios que existen en ella. Tal como se mencionó en el apartado del *contexto de estudio: Barranca Honda*, las características propias de la colonia, hacen que la información formal sea escasa, por lo que hubo que poner mayor énfasis al segundo proceso de diagnóstico, que consistió en dar voz activa a los miembros de la comunidad.

Para este segundo proceso, se realizaron entrevistas semiestructuradas a agentes relevantes, considerados asi por el conocimiento y experiencia sobre la colonia. Estas entrevistas se aplicaron al presidente de la colonia y a ocho educadores sociales, cabe mencionar que debido a la rotación de éstos últimos, las entrevistas se realizaron a lo largo de la intervención. La información que se obtuvo de estas entrevistas fue sistematizada a través de formularios de google y categorizada en tres: aspectos socioeconómicos, servicios y comunidad y convivencia.

Los aspectos socioeconómicos se refieren a las condiciones de vivienda, actividades laborales y programas gubernamentales que existen en la comunidad. Se refiere a servicios, las condiciones que permiten a los habitantes llevar a cabo sus actividades de la vida diaria, con base al disfrute de los derechos básicos. Por último, comunidad y convivencia, fue la categoría que permitió conocer y analizar aquellos aspectos relacionados a la interacción entre habitantes y con los medios o recursos físicos que existen en la colonia, como son espacios de educativos o de esparcimiento.

# Selección y caracterización de los participantes

La intervención está dirigida a padres, madres y cuidadores de niños entre 3 y 6 años de edad. Se eligió este rango de edad debido a que son los niños que se encuentran en el periodo previo al ingreso a la primaria. La selección de los participantes se dio de manera natural, a través de un muestreo intencional por conveniencia basado en los siguientes criterios:

- Pertenecen a una comunidad/colonia caracterizada por la vulnerabilidad y la exclusión.
- No asisten al preescolar en una escuela formal (desescolarización).
- Asisten a la escuela comunitaria del CUPS, por lo que muestran interés por la educación y atención de sus hijos.
- Las razones por las que los niños no asisten al preescolar son distintas al desinterés en la educación.

A pesar de dichos criterios, se debe recordar que una parte importante de esta intervención es el reconocimiento de la diversidad, por lo que es un deber ético reconocer que se trata de un grupo heterogéneo, en



donde cada familia tiene características y necesidades específicas. Por esta razón, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los padres, madres y cuidadores, haciendo una transcripción y análisis caso por caso. De tal manera que el producto final fue una perfil familiar que incluyera historia de desarrollo del niño, una descripción de la constitución y la dinámica de la familia, entre otros datos relevantes.

# Evaluación de las necesidades del grupo

Debido a que la IAP es una metodología que parte de la realidad y las necesidades de la población participante, el diseño de la estrategia se construyó en colaboración con los padres, madres y cuidadores. Para ello se realizó un grupo focal con los adultos participantes, con la finalidad de que, en conjunto, se determinaran las problemáticas de desarrollo que atraviesan los niños y las familias.

La intención de llevar a cabo un grupo focal es que se pudiera abrir un espacio de retroalimentación y diálogo entre los participantes y los investigadores. El papel de éstos últimos fue coordinar y orientar el intercambio de ideas, partiendo de una breve explicación acerca del Desarrollo Infantil Temprano, misma que concluyó con dos preguntas detonadoras: ¿qué necesidades/dificultades presentan sus hijos en cuánto al desarrollo? y ¿cómo hacen frente a estas dificultades en casa?. Posteriormente se inició la discusión.

Las respuestas e intervenciones de los padres se registraron por medio de anotaciones, que después se analizaron haciendo uso de una matriz de resultados hecha en el programa Excel. Para el análisis se clasificaron las respuestas en tres categorías: *desarrollo físico*, que se refiere a aspectos asociados a la motricidad fina y gruesa de los niños; *desarrollo cognitivo*, en el que principalmente se mencionó el lenguaje y *desarrollo socioemocional*, en la que se encontraron aspectos como la independencia y autonomía y la autorregulación.

# Diseño y planificación de la intervención

A partir de las necesidades detectadas en el grupo focal, durante esta fase el equipo de investigación reflexiona y propone las estrategias que considera más adecuadas para aborda las necesidades expuestas por los participantes. Para ello, es necesario considerar ocho puntos importantes: justificación, objetivos, metas, sistemas de evaluación, monitoreo, recursos y presupuesto, plan de acción y cronograma.

- **Justificación**. Se trata de la razón de ser de la intervención. En este caso, la exclusión que sufren los niños de PI en Barranca Honda genera rezago en su desarrollo, lo que impacta su desempeño al ingresar a la primaria. Las oportunidades educativas que tienen estos niños, durante este periodo de su vida, se concentran en la labor que puedan hacer sus madres, padres y cuidadores, por lo que se vuelve trascendental desarrollar estrategias de intervención socioeducativa pertinentes, dirigidas a atender las necesidades particulares de esta población.
- Obejtivo. En este punto se aterrizan los alcances y resultados que se quieren tener con la intervención. Para el caso que se expone, el objetivo fue fomentar el desarrollo infantil temprano de los niños participantes, a través de las prácticas cotidianas que realizan los padres en casa.
- **Metas**. Se trata de los propósitos que se van a alcanzar a lo largo de la intervención. A partir de lo que los participantes expusieron en el grupo focal, las sesiones quedaron organizadas en tres módulos: Autonomía y autocuidado, expresión de emociones y autorregulación y desarrollo del lenguaje y comunicación.
- Sistemas de evaluación. La evaluación es un proceso continuo que permite conocer el avance de los participantes y el cumplimiento de los resultados. En este caso, para tener un referente acerca de los cambios ocurridos en el desarrollo de los niños, se realizaron dos evaluaciones, una inicial y una final utilizando la Prueba de Evaluación de Desarrollo Infantil (EDI) (Secretaría de salud, 2013). En esta prueba se obtiene un resultado de desarrollo normal, en rezago o en riesgo, según el cumplimiento de los ítems, mismos que están organizados en tres áreas (física, cognitiva y socioemocional).
- **Monitoreo**. Es el seguimiento por parte del equipo de investigación en el que se basa la flexibilidad de la intervención. Se trata de un proceso importante, debido a que guiará las decisiones que se tomen en relación



a las estrategias y metas de cada familia. En esta propuesta, se establecieron reuniones grupales periódicas, en los que los propios participantes reflexionaban acerca de sus acciones y avances. Otro punto importante de estas reuniones fue que los padres comenzaron a intercambiar experiencias de éxito, lo que permitió construir un conocimiento comunitario, adecuado a su contexto y circunstancias.

- Recursos y presupuesto. Toda intervención requiere de medios para llevarse a cabo, por lo que es necesario establecerlos desde un inicio, con la finalidad de prevenir inconvenientes que pudieran interferir en su realización. Para esta intervención fue necesario considerar el espacio donde se llevarían a cabo las sesiones grupales, asi como contar con el permiso de las familias para asistir a sus casas una vez por semana. Con respecto a los recursos humanos, fue necesario conformar el equipo de investigación. Con respecto a los recursos económicos, en el caso de esta intervención los gastos fueron solventados por el equipo de investigación.
- **Plan de acción**. Como ya se mencionó, la intervención estuvo organizada en tres módulos, de acuerdo a las necesidades establecidas por las familias. Se llevaron a cabo dos tipos de sesiones: individuales y grupales. Las primeras, se realizaron en los hogares de la familia, una vez por semana, durante una hora aproximadamente. En cuanto a las sesiones grupales, éstas se realizaron al términar cada módulo de intervención, aproximadamente cada mes y medio, teniendo como sede la escuela comunitaria del CUPS y contando con la participación de los padres, madres y cuidadores. Además, se llevaron a cabo dos sesiones grupales más, una al inicio y otra al final de la intervención, que sirvieron para realizar las evaluaciones inicial y final respectivamente. Todas las sesiones se planearon considerando: fecha, objetivo de la sesión, área de desarrollo a la que se relaciona, actividades, materiales, evaluación de la sesión y actividades de reforzamiento en casa.
- **Cronograma**. Este consiste en la representación visual de la organziación de la intervención. A continuación, en la tabla 1 se presenta el cronograma utilizado durante la intervención que sirve de propuesta, en él se pueden observar las actividades realizadas y la fase de la intervención a la que corresponde.

Tabla 1. Cronograma de trabajo

Actividad realizada	Fase de la intervención
Primer contacto con los padres Entrevistas con educadores sociales	Diagnóstico de la comunidad
Primera sesión grupal	Diagnóstico de la comunidad/Sensibilización
Entrevista inicial a los padres, madres o cuidadores; evaluación de DIT (EDI)	Características del grupo; evaluación inicial
Segunda reunión grupal	Evaluación de necesidades del grupo; diseño y planificación de la intervención
Sesiones individuales. Módulo 1: Autonomía y autocuidado	Ejecución e implementación
Tercera sesión grupal.	Evaluación de necesidades del grupo y avances
Sesiones individuales. Módulo 2: Expresión de emociones y autorregulación	Ejecución e implementación
Reestructuración de la intervención (respondiendo a las necesidades de las familias)	Diseño y planificación de la intervención
Sesiones individuales. Módulo 2: Expresión de emociones y autorregulación (visitas domiciliarias)	Ejecución e implementación
Cuarta sesión grupal	Evaluación de necesidades del grupo y avances
Sesiones individuales. Módulo 3: Lenguaje y comunicación	Ejecución e implementación
Reestructuración de la intervención (respondiendo a las necesidades de las familias)	Diseño y planificación de la intervención
Sesiones individuales. Módulo 3: Lenguaje y comunicación	Ejecución e implementación
Evaluación final de DIT (EDI)  Durante este periodo, también se aplicaron las entrevistas a educadores sociales que se incorporaron a la mitad de la intervención y del presidente de la colonia	Evaluación final. Evaluación de la comunidad (segunda parte)
Quinta sesión grupal. Reflexionar sobre las experiencias	Evaluación final

Nota: Construcción personal



### Evaluación inicial

Como se mencionó antes, la evaluación sirve para tener un parámetro de los cambios que ocurren durante la intervención. En este caso, se hizo uso de la prueba EDI (Secretaría de salud, 2013). Se aplicó esta prueba con apoyo de los padres, madres y cuidadores durante una sesión individual con cada familia. La prueba consiste en una serie de indicadores que estan basados en los hitos de desarrollo de los niños entre 1 y 60 meses de edad. Es importante considerar que esta prueba ha sido estandarizada y contextualizada a niños en situación de vulnerabilidad de México. Cada evaluación nos indicó el estado inicial de desarrollo de los niños (normal, en rezago o con riesgo en el desarrollo).

# Ejecución e implementación

Durante esta fase se lleva a cabo la parte práctica de la intervención, es decir, las sesiones planeadas. En concordancia a la IAP, es importante considerar espacios de evaluación y reflexión continuos, que muchas veces llevan a replantear la planeación inicial. Por tanto, esta fase se complementa con el monitoreo.

### Evaluación final

Esta fase sirve para contrarestar los resultados de la evaluación inicial y analizar el impacto que tuvo la intervención, en este caso, en el desarrollo infantil temprano. Durante esta etapa aplicamos nuevamente la prueba EDI (Secretaría de salud, 2013), de manera individual y con apoyo de los padres, madres y cuidadores. En un primer momento, los resultados sirvieron para conocer el avance en el estado de desarrollo de los niños. Sin embargo, para realizar un análisis más profundo, también se contrastó el desempeño de los niños en los ítems, haciendo la evalaución más precisa y detectando los aspectos del desarrollo que pudieron estimularse y aquellos en los que hubo poco impacto. Estos resultados permitieron reflexionar acerca de los aciertos de la intervención y las necesidades que surgieron o que no se han atendido en las familias.

### Diseminación de resultados

Consiste en compartir los resultados con las familias participantes y con la comunidad científica, con la finalidad de reflexionar de manera conjunta acerca de los aciertos, desaciertos y limitaciones de la intervención. La diseminación resalta los aspectos éticos y de responsabilidad con la comunidad que tiene el equipo de investigación. Asimismo, sirve como referente para atender a problemáticas similares en distintos contextos, siempre considerando la naturaleza diversa de las comunidades.

# **Conclusiones**

La relevancia que tiene intervenir durante la PI lleva a los investigadores a buscar alternativas para desarrollar propuestas de atención y eduación a la primera infancia en exclusión. En este sentido, las acciones que puedan realizar padres, madres y cuidadores serán invaluables para reducir los efectos en el desarrollo infantil. Con esta propuesta metodológica se busca incidir de manera preventiva en dichos efectos, a través de una intervención que permita a los padres llevar a cabo una participación activa y conciente por medio de acciones cotidianas y que sea adapte a las características y necesidades particulares del contexto y sus participantes.

Tanto la Pedagogía social, como la Teoría Crítica y la IAP reconocen que una de las virtudes en la investigación es la posibilidad de solucionar problemáticas sociales y educativas, de realizar cambios que incidan positivamente en la realidad de las personas y las comunidades. En congruencia con esto, la propuesta que aquí se expuso considera el involucramiento de padres, madres y cuidadores en su diseño y desarrollo, lo que asegura la pertinencia al atender específicamente a las características de la comunidad que participa.

Al respecto es importante enfatizar la relevancia del diagnóstico comunitario y la evaluación de necesidades del grupo para realizar el diseño de la intervención, ya que además de hacer pertinente la intervención, se



corroboró que genera un sentido de pertenencia y compromiso en la comunidad, que impacta no solo en el logro de objetivos de la intervención, sino en el bienestar comunitario.

Con esta propuesta, además de los resultados obtenidos en el desarrollo infantil, se pudo comprobar que se beneficia la comunidad al construir capital social que permita establecer redes sociales más fortalecidas, asi como canales de comunicación entre los habitantes. A través de esta experiencia, se desarrollaron canales de apoyo y comunicación que les dieron herramientas para afrontar circunstancias adversas de manera autogestiva. ®

Nayeli Alejandra Betanzos Lara. Es Licenciada en Psicología, BUAP (2005). Mtra. en Desarrollo de Educación Básica, Universidad Iberoamericana (2010). Actualmente estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la BUAP (2016-2020). Docente en la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. Líneas de investigación primea infancia e inclusión educativa.

Karla Moserratt Villaseñor Palma. Es Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líder del Cuerpo Académico 'Pedagogía Social y Orientación Educativa' y Coordinadora General de la Red Mexicana de Pedagogía Social. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1. Es profesora investigadora de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

# Referencias bibliográficas

Arboleda, Julio César. (2018). La mejora del desempeño escolar de los alumnos en situación de pobreza. Un acto de justicia social. *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), 236. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/633/589

BUAP (s.f.) Centro Universitario de Participación Social, de BUAP sitio web: http://www.cups.buap.mx/

BUAP- CUPS. (2016). Diagnóstico de necesidades de niños de 0 a 5 años y mujeres embarazadas que viven en Barranca Honda, Puebla Avances de Investigación. México, Puebla: BUAP.

CONEVAL. (2015). Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas en 2014. México: CONE-VAL.

Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México. (2016). Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres en México 2015. Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2015, Resultados Principales. México: Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF México.

Janer Hidalgo, Ángela; Úcar Martínez, Xavier. (2014). Pedagogía Social: una aproximación a las dimensiones e indicadores que la configuran. En Delgado, Paulo et al. *Pedagogía/Edcação Social-Teorias & Prácticas. Espaços de investigação, formação* (515-522). Portugal, Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Mori **Sánchez,** María del Pilar. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit. Revista peruana de psicología.* 14 (14), 81-90. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/686/68601409.pdf

OEI. (2009). Sistema de Información Sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación. España, Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ortíz, Luis. (2017). Régimen escolar y desigualdad social. *Revista Boletín Redipe*. 5 (6), 44-69. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/72/70



- Peralta, María Victoria; Fujimoto **Gómez, Gaby**. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Chile, Santiago: OEA
- Touriñán López, José Manuel. (2011) Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. Extra serie, 283-307. Recuperado de https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1323
- Salgado **Lévano,** Ana Cecilia. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit. *Revista de Psicología*,13, 71-78. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf
- Secretaria de Salud. (2013). Manual de prueba evaluación de desarrollo infantil "EDI". Comisión Nacional de Protección Social en Salud. México: Secretaría de salud.
- Shonkoff, Jack; Phillips, Deborah. (2000). From Neurons to Neighborhoods The Science of Early Childhood Development. Estados Unidos, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Super, Charles; Harkness, Sara. (1986) The Developmental Niche: A Conceptualisation At The Interface Of Child And Culture. *International Journal Of Behavioral Development*, 9, 545-69
- UNICEF. (2015). Informe sobre la equidad del gasto público en la infancia y la adolescencia en México. México: UNICEF

# Conocimiento sobre proporcionalidad de futuros profesores de matemática. Un estudio exploratorio



Learning about proportionality in future mathematics teachers. An exploratory study

# Mauro Rivas Olivo

rmauro@ula.ve

# Yazmary Rondón

yrondon@ula.ve

Universidad de Los Andes. Departamento de Medición y Evaluación Mérida, estado Mérida. Venezuela

# María Burgos

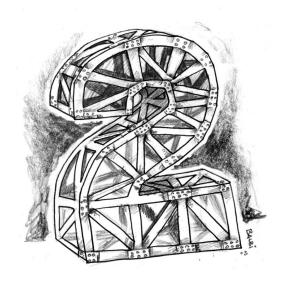
mariaburgos@ugr.es Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación Granada. España

> Artículo recibido: 04/04/2019 Aceptado para publicación: 11/07/2019



Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación, dirigido a atender deficiencias de futuros profesores de matemática sobre la proporcionalidad. Se informa sobre los resultados de un proceso de diagnóstico en torno al conocimiento de la proporcionalidad, observado en una sección de estudiantes del octavo semestre (último) de la carrera de educación matemática. La metodología desarrollada es de tipo investigación-acción. Los resultados indican que los futuros profesores de matemática muestran un conocimiento sesgado sobre la proporcionalidad, basado en aspectos parciales que no caracterizan esa noción. Se concluye sobre la necesidad de una "reconstrucción integral" del conocimiento de la proporcionalidad en la formación de futuros profesores.

Palabras clave: Conocimiento de la proporcionalidad, formación inicial de profesores, razonamiento proporcional, educación matemática, enfoque ontosemiótico.



# **Abstract**

This work is part of a research project, aimed at addressing deficiencies on proportionality of prospective mathematics teachers. It reports on the results of a diagnostic process around the knowledge of proportionality, observed in a section of students in the eighth (last) semester of the mathematical education career. The methodology applied is action-research. The results indicate that prospective mathematics teachers show a biased knowledge about proportionality based on partial aspects that do not characterize that notion. It concludes on the need for a "global re-construction" of the knowledge on proportionality in the preservice teachers training.

**Key words:** Knowledge of proportionality, initial teacher training, proportional reasoning, mathematics education, onto-semiotic approach.



I problema sobre la enseñanza y el aprendizaje de la proporcionalidad, aun cuando ha sido extensamente estudiado, persiste y continúa vigente (Jitendra, Star, Dupuis & Rodríguez, 2013; Small, 2015). Particularmente, en el ámbito de la formación inicial de profesores, el conocimiento sobre la proporcionalidad constituye un aspecto de interés (Ben-Chaim, Keret & Ilany, 2012; Livy & Herbert, 2013).

Diversas investigaciones señalan que los futuros profesores muestran carencias en el conocimiento de la proporcionalidad y en el conocimiento necesario para su enseñanza (Ben-Chaim, Keret & Ilany, 2012; Buforn & Fernández, 2014; Monteiro, 2003, Rivas, Godino & Castro, 2012). En este sentido, se considera relevante investigar, en el ámbito local, lo relativo a la siguiente inquietud: ¿Cuáles son las posibles deficiencias de los futuros profesores de matemática sobre el conocimiento de la proporcionalidad?

Con el fin de abordar este problema se ha iniciado el desarrollo de un proyecto de investigación que tiene lugar con la puesta en juego de una serie de actividades de formación de futuros profesores de matemática, en torno a la proporcionalidad y al conocimiento matemático necesario para su enseñanza.

El proyecto de investigación en desarrollo comprende los siguientes momentos: (a) aplicación de una prueba diagnóstico sobre proporcionalidad, (b) valoración de los resultados del diagnóstico, (c) implementación de material instruccional sobre proporcionalidad, que incluye las actividades a ser realizadas por los futuros profesores, (d) seguimiento de la realización de las actividades propuestas en el material instruccional, y (e) aplicación de una pauta para valorar los resultados del proceso de instrucción desarrollado.

En este documento se informa sobre resultados de los dos primeros momentos de este proyecto, a saber, lo relativo al proceso de diagnóstico y la valoración de los resultados del mismo. Es decir, se presentan los resultados sobre la aplicación de un instrumento dirigido a detectar posibles deficiencias, en torno al conocimiento de la proporcionalidad, de los futuros profesores de matemática que cursan el último semestre de la carrera de Educación Matemática en la Universidad de Los Andes (Venezuela).

# Objetivos de la investigación

### General

- Realizar un diagnóstico sobre el conocimiento de la proporcionalidad de estudiantes del último semestre de la carrera de Educación Matemática.

# Específicos

- Valorar el grado de corrección de las respuestas dadas por futuros profesores a problemas de proporcionalidad, propuestos en una prueba diagnóstico.
- Describir los procedimientos empleados por los futuros profesores para resolver situaciones problema referidas a la proporcionalidad.
- Identificar posibles deficiencias sobre el conocimiento en torno a la proporcionalidad y su enseñanza, de los futuros profesores de matemática.
- Determinar posibles conflictos potenciales en el proceso de adquisición del conocimiento en torno a la proporcionalidad por futuros profesores de matemática.



# Marco teórico

Estudios previos sobre el conocimiento de la proporcionalidad de futuros profesores han permitido, por medio de la realización de análisis didácticos (epistémico/cognitivos), basados en el Enfoque Ontosemiótico (EOS) del conocimiento y la instrucción matemática (Godino, Batanero & Font, 2007), identificar objetos y significados puestos en juego en la resolución de problemas de proporcionalidad (Godino, Beltrán-Pellicer, Burgos & Giacomone, 2017; Rivas, Godino & Castro, 2012). Específicamente, en Rivas (2013, pp. 213-233), se ha hecho uso de la herramienta "Guía para el Reconocimiento de Objetos y Significados" (GROS), para realizar un análisis epistémico/experto de los ítems del instrumento que se aplica en la presente investigación. Por motivos de espacio, no se presentan detalles de tal uso.

Tomando en cuenta las aportaciones provenientes de la literatura especializada y los hallazgos obtenidos por medio de la GROS, se ha logrado identificar elementos caracterizadores de la noción de proporcionalidad, a saber:

- a. Aspectos estructurales, requeridos para avanzar de formas de razonamiento aditivo a formas de razonamiento multiplicativo (Fernández & Llinares, 2011; Kenney, Lindquist & Heffernan, 2002; Lesh, Post & Behr, 1988; Van Dooren, De Bock & Verschaffel, 2010; Vergnaud 1988).
- b. Sentido de covariación entre magnitudes, cuya precisión depende de la comprensión de la condición "constante", apoyada por la noción de linealidad, que permite distinguir entre relaciones proporcionales y no proporcionales (Fernández & Llinares, 2011; Izsák, & Jacobson, 2017; Lamon, 2007; Lee & Yim, 2014).
- c. El sentido de razón como relación multiplicativa que se aplica para generar una nueva unidad, la cual permite organizar aspectos intervinientes en situaciones proporcionales y no proporcionales (Buforn & Fernández, 2014; Fernández & Llinares, 2011; Freudenthal, 1983; Lamon, 2007).
- d. Relaciones de equivalencia o no equivalencia, que permiten distinguir en una misma noción la manifestación de relaciones que permanecen constantes (proporción, identidad, razón) y otras que si varían (componentes de la razón, relación que los pone en correspondencia) (Fernández Lajusticia 2009; Fernández & Llinares, 2011; Lamon, 2007).
- e. Razonamientos cualitativos y cuantitativos, que indican el desarrollo natural de la noción de proporcionalidad e incluye el uso de reglas intuitivas de covariación entre magnitudes, pero que requiere de la precisión numérica o relación constante que debe caracterizar la covariación (intuitivo-numérico, inductivo-deductivo, informal-formal) (Godino et al., 2017; Koellner-Clark & Lesh, 2003; Lamon, 2007).
- f. Relaciones escalares y funcionales, relativas a las que se establecen entre cantidades extensivas e intensivas que diferencian una razón de una tasa de cambio (Fernández Lajustucia 2009; Freudenthal, 1983; Vergnaud 1988).
- g. Relaciones aritmético-algebraico-funcional, relativas al desarrollo intra-matemático de la noción de proporcionalidad que comprende avanzar desde lo numérico hacia formas más generales de índole algebraica y funcional (Freudenthal, 1983; Godino et al., 2017).
- h. Aspectos contextuales o ámbitos de uso, referidos a diferentes factores que intervienen en las situaciones en las que se precisa el uso de un razonamiento proporcional o diferentes contextos de uso de ese razonamiento (Godino, et al., 2017; Lamon, 2007; Tournaire & Pulos, 1985; Smith, 2002).

La identificación de estos elementos, en torno al desarrollo del razonamiento proporcional, permite una aproximación a la complejidad epistémico/cognitiva relativa a la construcción de la noción de proporcionalidad. Se reconoce como aspecto común de estos elementos el significado: relación de covariación constante entre las cantidades de magnitudes. Es decir, entre dos magnitudes directamente proporcionales existe una relación de covariación (ambas cambian simultáneamente) y una relación de invariancia, entendida como la igualdad entre la razón de dos cantidades de una magnitud y la razón de las cantidades correspondientes de la otra magnitud. El modelo matemático para la relación de proporcionalidad directa es del tipo y = kx, de manera que



cuando dos magnitudes son directamente proporcionales, varían de forma que se mantiene constante la razón k = y/x. Este significado se considera caracterizador de la proporcionalidad en el desarrollo de este trabajo.

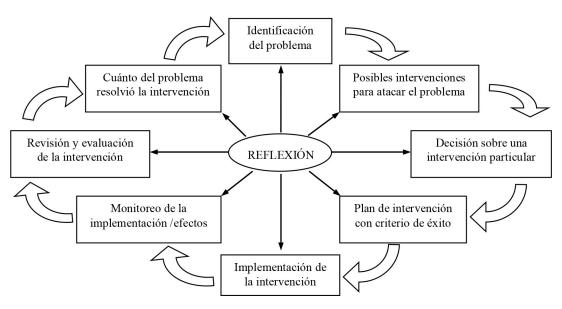
En sentido contrario a la complejidad antes referida, de acuerdo con diversas investigaciones (Kenney, Lindquist & Heffernan, 2002; Lamon, 2007; Lesh, Post & Behr, 1988; Tjoe & de la Torre, 2014), la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la proporcionalidad se realiza reduciendo los procedimientos de resolución de problemas al uso de reglas que se aprenden-aplican de manera automática y memorística, sin que medie la manifestación del razonamiento proporcional pretendido, evadiendo la puesta en juego de alguno de los elementos caracterizadores de la proporcionalidad antes referidos. Este tipo de situaciones se agrava cuando es el profesor quien resuelve los problemas sin involucrar el razonamiento proporcional que debería tener lugar (Ben-Chaim, Keret & Ilany, 2012; Izsák, & Jacobson, 2017; Monteiro, 2003; Rivas, Godino & Castro, 2012).

En este orden de ideas, se considera necesario obtener información sobre la forma en que los futuros profesores resuelven problemas de proporcionalidad, teniendo como referente la complejidad antes referida, para hacer la valoración de las resoluciones que ellos realizan. Tal valoración permitirá determinar posibles deficiencias mostradas por los futuros profesores de la muestra al resolver los problemas correspondientes.

# Marco metodológico

La metodología de trabajo a desarrollar en el proyecto de investigación formulado corresponde a una investigación de corte cualitativa y consiste en llevar a efecto el primer ciclo de una investigación-acción, de acuerdo con la propuesta de Cohen, Manion & Morrison (2011). En la Figura 1, se presenta una articulación de los diferentes procedimientos que serán ejecutados, de acuerdo con la propuesta de los autores referidos.

Como hemos mencionado, en el presente documento se informa de lo relativo al procedimiento *identificación del problema*, el cual comprende la realización de un diagnóstico y la valoración de los resultados del mismo a la luz de las aportaciones de los análisis epistémicos/cognitivos realizados en investigaciones previas y de la literatura especializada sobre el desarrollo de la noción de proporcionalidad.



**Fig.1**. Proceso de investigación-acción.

Fuente: Adaptado de Cohen, Manion & Morrison (2011, p. 355).



- **Sujetos participantes:** Los participantes son 13 futuros profesores inscritos-asistentes en una sección del octavo semestre (último) de la carrera de Educación Matemática, en la asignatura Taller de Análisis Curricular de la Matemática, en el periodo académico A-2017, de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. La elección de los participantes se hizo de manera incidental, no aleatoria, con un muestreo *a propósito*, puesto que tal elección se realiza sobre la base del criterio: estudiante inscrito en la asignatura, asistente a la aplicación del instrumento (Cohen, Manion & Morrison, 2011).
- Instrumento y datos: Los datos se han obtenido por medio de la aplicación de un instrumento (ver Anexo), tipo prueba de desarrollo. Los datos consisten en las repuestas dadas por los participantes a los ítems de la prueba.
  - La prueba aplicada está dirigida al diagnóstico de los conocimientos previos que tienen los futuros profesores sobre la proporcionalidad y consta de cuatro ítems que versan sobre : (a) resolución de un problema de valor faltante proporcional, (b) uso de tablas y representaciones gráficas en torno a la proporcionalidad, (c) situaciones problema proporcionales y no proporcionales, y (d) conocimiento didáctico inicial en torno a la proporcionalidad: definición, ejemplificación y representación tabular y gráfica de magnitudes proporcionales.
- **Técnicas de análisis de datos:** Las técnicas de análisis que se han utilizado son de dos tipos: (a) uso de herramientas de estadística elemental; como el análisis de frecuencias y porcentajes, y (b) análisis didáctico de las respuestas dadas por los sujetos a los ítems de la prueba, a la luz de las aportaciones de los estudios epistémicos/cognitivos expertos (uso de la GROS) y de las contribuciones de la literatura especializada consultada. Para el análisis de los datos del ítem 1 (un problema de valor faltante proporcional de magnitudes intensivas) se emplean las categorías que se describen en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**. Categorías para la valoración de las respuestas del ítem 1

	Categoría	Descripción
Ítem 1/problema de valor	Informal/ Incompleta	Se refiere a no realizar un procedimiento detallado y/o pertinente del proceso de resolución, en su lugar proveer el resultado de manera más o menos directa o errónea.
faltante proporcional de cantidades intensivas	Aritmética	Se refiere a un procedimiento en el que no se usa una incógnita para hallar el valor faltante del problema.
	Algebraica	Corresponde al uso de la incógnita para el valor faltante del problema

Para el análisis de los datos del ítem 2, en el que se solicita: (a) reconocimiento de magnitudes proporcionales propuestas en una tabla de valores y (b) representación cartesiana de esos valores, el énfasis se pondrá en las características de la representación gráfica de una relación proporcional. Esto se debe a que no se solicita argumentar sobre el reconocimiento de magnitudes proporcionales, por tanto, la esencia de lo solicitado en el ítem se centra en la representación cartesiana de una relación proporcional.

Las características tomadas en cuenta para la representación gráfica de una relación de proporcionalidad se presentan en el Cuadro 2. Asimismo, en ese cuadro, se presenta el criterio que se aplica para decidir si el origen de coordenadas ha sido tomado en cuenta por los sujetos, como punto que pertenece (no pertenece) a la gráfica de la relación.

En el ítem 3 se solicita: (a) determinar si dos magnitudes dadas son directamente proporcionales, de una lista de tres pares de magnitudes, y (b) justificar la respuesta. De los tres pares de magnitudes propuestas en este ítem, sólo un par de ellas es de magnitudes proporcionales, esto deberá ser identificado y argumentado en las respuestas de los participantes. En el Cuadro 3 se presentan los pares de magnitudes y su valoración como proporcional/no-proporcional.



**Cuadro 2**. Características de la representación gráfica de una relación de proporcionalidad y criterio para decidir si el origen pertenece (no pertenece) a la relación

	Características			
a.	La orientación lineal de los puntos de la relación proporcional			
b.	El origen del sistema de coordenadas cartesianas como punto que pertenece a la gráfica de la relación.  Criterio: Se acepta que si al trazar una línea recta por los puntos representados, esta pasa (no pasa) por el origen entonces se considerará que la disposición lineal de los puntos hace que el origen pertenezca (no pertenezca) a la relación representada.			
c.	Uso adecuado de una escala.			

Cuadro 3. Pares de magnitudes propuestas en el ítem 3 y su valoración sobre la proporcionalidad

Pares de magnitudes	Valoración de la proporcionalidad
Lado del cuadrado y su superficie	No proporcional, puesto que no tiene la forma y = kx, donde x, y son valores de las magnitudes consideradas y k es la constante de proporcionalidad.
Lado del cuadrado y su perímetro	Proporcional, puesto que la relación entre el lado I del cuadrado y su perímetro p es de la forma p = 4l, siendo 4 la constante de proporcionalidad.
Edad y altura de las personas	No proporcional, puesto que no es posible establecer una relación constante en la covariación entre edad y altura de las personas.

Para la valoración del ítem 4, serán considerados algunos tipos de explicaciones identificadas en Rivas (2013). En tal sentido, una explicación se considera parcial si se refiere a aspectos particulares, no caracterizadores, de la noción de proporcionalidad, por ejemplo: uso de reglas intuitivas de comparación, relación numérica no constante entre magnitudes, interpretaciones a partir de representaciones en tablas o gráficos, intuitivo y circular. Una explicación se considera completa si se hace un uso apropiado de la proporcionalidad como relación constante entre las covariaciones de cantidades de magnitudes, o también como relación constante entre razones, la cual se considera como un significado caracterizador de la proporcionalidad que se complementa con (y da sentido a) los aspectos parciales referidos. Una descripción de las categorías mencionadas se presenta en el Cuadro 4.

**Cuadro 4**. Categorías de algunos tipos de explicación en torno a magnitudes proporcionales expresadas por futuros profesores

Explicación	n Categorías Descripción	
	Uso de regla intuitiva- cualitativa o de covariación	Uso de argumentaciones basadas en reglas del tipo: "más en A, más en B" o covariaciones cualitativas / cuantitativas entre las magnitudes consideradas.
	Relación numérica no constante	Sustentada en algún tipo de relación numérica (adición, multiplicación, división) deducida por los estudiantes a partir de algunas regularidades observadas en las sucesiones de pares de números proporcionales observadas en tablas o en gráficos.
Parcial	Uso de una representación (tabla o gráfico)	Se refiere a que la representación gráfica de una relación entre magnitudes pro- porcionales viene dada por una línea recta o de un conjunto de puntos linealmente orientados.
	Intuitivo	Se refiere a descripciones muy generales satisfechas por las magnitudes proporcionales (relación, dependencia, semejanza,) indicadas por la lógica.
	Circular	Explicar las magnitudes proporcionales utilizando el término "proporción" o "proporcionalidad".
Completa	Relación de covariación constante entre razones	Las magnitudes A y B son proporcionales si cuando la cantidad a de A varía un número k de veces, entonces la cantidad b de B varía ese mismo número k de veces.



# Resultados

Una primera valoración de las respuestas dadas por los sujetos a los ítems del instrumento se presenta en la Tabla 1. Se observa que la mayoría de los sujetos (más del 80%, en promedio) proveen de una respuesta correcta a buena parte de los ítems del instrumento. Los ítems que obtienen pocas respuestas correctas, o no tienen, son: (i) el ítem 3 (en la parte que se solicita justificar las respuestas), para el cual sólo 1 sujeto (7,7%) da una respuesta correcta y (ii) el ítem 4 en varias de sus partes. Son notorias, en el ítem 4, la parte en que se solicita definir magnitudes directamente proporcionales, para la cual ningún sujeto da una respuesta correcta. Asimismo, la parte en que se solicita representar gráficamente magnitudes proporcionales, para la cual sólo un sujeto (7,7%) provee de una representación correcta. Otra de las partes de este ítem, que no es resuelta correctamente por la mayoría de los sujetos, es en la que se solicita dar un ejemplo de magnitudes proporcionales, sólo cinco sujetos (38,5%) dan una respuesta correcta a esta parte. A continuación se presentan resultados más detallados sobre las respuestas dadas a los ítems del instrumento por parte de los participantes.

**Tabla 1.** Resumen de las respuestas correctas dadas por los futuros profesores a los ítems del instrumento (N = 13)

í.	The demonstration	Frecuencias	
İtem	Tipo de problema		%
Ítem 1	Problema de valor faltante proporcional	13	100,0
	a) Tabla de magnitudes proporcionales (múltiplos de 7)	13	100,0
Ítem 2	b) Tabla de magnitudes proporcionales (múltiplos de 9)	12	92,3
	c) Tabla de magnitudes proporcionales (múltiplos de 100)	13	100,0
	a) Situación no proporcional: lado del cuadrado y su superficie	11	84,6
Ítem3	b) Situación proporcional: lado del cuadrado y su perímetro	13	100,0
items	c) Situación no proporcional: edad y altura de las personas	11	84,6
	d) Justifica sus respuestas	1	7,7
	a) Define magnitudes directamente proporcionales	0	0,0
Ítem 4	b) Ejemplifica magnitudes directamente proporcionales	5	38,5
item 4	c) Elabora tabla de magnitudes directamente proporcionales	7	53,8
	d) Elabora gráfico de magnitudes directamente proporcionales	1	7,7

Respecto al ítem 1, que consiste en un problema de valor faltante que involucra magnitudes intensivas proporcionales, en la Tabla 2 se presentan los tipos de respuestas dadas por los sujetos. Éstos han sido identificados de acuerdo con el tipo de procedimiento empleado por el sujeto para resolver el problema. Las categorías empleadas en la valoración de las respuestas fueron descritas en el Cuadro 1.

Se observa que la regla de tres es el procedimiento de resolución predominante, utilizado por nueve sujetos (69,2%). Tres sujetos (23,1%) utilizan una relación de proporción para resolver el problema, mientras sólo un sujeto (7,7%) utiliza un procedimiento de índole aditiva de tipo aritmético. Se debe señalar que en el grupo de sujetos que emplean la regla de tres, sólo cuatro de ellos (30,8%) muestra un procedimiento que involucra la puesta en juego de un razonamiento de tipo algebraico, es decir, hace un uso apropiado de la regla de tres; donde la x es interpretada como incógnita del problema, mientras, los otros cinco (37,7%), no lo hacen, aun cuando llegan a un resultado correcto del problema.

Por otra parte, los tres sujetos (23,1%) que utilizan una relación de proporción para resolver el problema, hacen uso de un razonamiento de tipo algebraico en el proceso de resolución.



**Tabla 2**. Tipos de respuestas dadas por los sujetos al ítem1 (N = 13)

Tino do vacante de control de la control de	po de respuesta/resolución Categorías		Frecuencias	
ripo de respuesta/resolución			%	
Regla de tres	Informal/Incompleta	5	38,5	
	Algebraica	4	30,8	
	Subtotal	9	69,2	
Relación de proporción	Algebraica	3	23,1	
Estrategia aditiva	Aritmética	1	7,7	
	Total	13	100,0	

Se considera que la puesta en juego de un razonamiento de tipo algebraico (independientemente de la estrategia de resolución utilizada) es el más adecuado entre los mostrados por los sujetos, puesto que los demás procedimientos se refieren a usos poco adecuados o incompletos de los procedimientos de resolución. El hecho de que el uso de una relación de proporción ha implicado la puesta en juego de un razonamiento algebraico, parece indicar que tal uso está asociado al desarrollo del razonamiento algebraico, lo cual no sucede con la regla de tres.

En relación con el ítem 2, situando la atención en las características de la representación gráfica de una relación proporcional, referidas en el Cuadro 2, se observa en la Tabla 3 que los 13 sujetos (100%) representan los puntos, que expresan magnitudes proporcionales, orientados en línea recta. No ocurre lo mismo con las otras dos características. Sólo seis sujetos (46,2%) realizan una representación gráfica que pasa por el origen, de acuerdo con el criterio enunciado en el Cuadro 2. Esto se interpreta como el reconocimiento de que el origen es un punto que pertenece a la gráfica de una relación de proporcionalidad. Asimismo, sólo seis sujetos (46,2%) hacen uso adecuado de una escala para representar tal relación.

En lo relativo al ítem 3, en la Tabla 4 se presenta un resumen de las respuestas dadas por los sujetos. Se observa que las magnitudes proporcionales "lado del cuadrado y su perímetro" son reconocidas por los 13 sujetos (100%) como tales. De los 13 sujetos, 11 (84,6%) proveen de alguna justificación del porqué consideran que esas magnitudes son proporcionales. No obstante, la mayoría de las justificaciones dadas son deficientes, puesto que se refieren a argumentaciones que poco se corresponden con una caracterización precisa de la noción de proporcionalidad, como la presentada en el Cuadro 3.

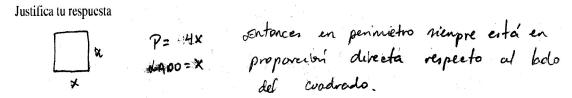
**Tabla 3**. Características de la representación gráfica de una relación proporcional puestas de manifiesto en las respuestas de los sujetos (N = 13)

Características		encias
		%
Orientación lineal de los puntos		100,0
Reconocimiento del origen como punto que pertenece a la gráfica		46,2
Uso adecuado de la escala	6	46,2

Una de las argumentaciones más comunes es el uso de una regla intuitiva del tipo "más en A, más en B" (Stavy, Babai, Tsamir, Tirosh, Lin & Mcrobbie, 2006), que se refiere a un aspecto de covariación, particular, no determinante de la relación de proporcionalidad directa. El uso de este tipo de regla fue exhibido por cuatro de los sujetos (30,8%). Otra de las justificaciones comunes consistió en aludir a la definición de perímetro: "es la suma de los lados"; tres sujetos (23,1%) hacen uso de ella. Sólo uno de los sujetos (S12) expone: "p = 4x, lado = x entonces el perímetro siempre está en proporción directa respecto al lado del cuadrado" (véase Figura



2) lo cual puede ser interpretado como una buena aproximación al reconocimiento de la relación de proporcionalidad, de acuerdo con lo expuesto en el Cuadro 3. Las demás argumentaciones son de tipo "circular"; 3 sujetos (12,1%) presentan argumentaciones de ese tipo.



**Fig. 2.** Respuesta dada por S12 para justificar que el lado del cuadrado y su perímetro son magnitudes proporcionales.

Con relación a las respuestas dadas por los sujetos a los otros dos pares de magnitudes no proporcionales (lado del cuadrado y su superficie; edad y altura de las personas), se debe decir que buena parte de los sujetos (11; 84,6%) consideran, de manera acertada, que las mismas no son proporcionales. Las argumentaciones dadas por los sujetos que consideran a estas magnitudes proporcionales (2; 15,4%), están basadas en reglas intuitivas del tipo: "más en A, más en B". Ciertamente, las magnitudes referidas, obedecen a esta regla, pero al no ser proporcionales (por lo expuesto en el Cuadro 3) se revela la poca pertinencia del uso de este tipo de regla para argumentar en torno a la noción de proporcionalidad.

**Tabla 4**. Reconocimiento y justificación de magnitudes proporcionales puestos de manifiesto en las respuestas de los sujetos (N = 13)

Magnitudes	Catagorías	Frecuencias	
Magnitudes	Categorías	N°	%
a) Lado del cuadrado y su superficie	Reconoce como proporcional	2	15,4
	Justifica	2	15,4
b) Lado del cuadrado y su perímetro	Reconoce como proporcional	13	100,0
	Justifica	11	84,6
c) Edad y altura de las personas	Reconoce como proporcional	2	15,4
	Justifica	2	15,4

Respecto al ítem 4, se observa en la Tabla 1 (antes presentada) que ninguno de los sujetos da una definición satisfactoria de magnitudes proporcionales. No obstante, en función de las categorías identificadas (referidas en el Cuadro 4), se presentan en la Tabla 5, las frecuencias de los tipos de explicación dados por los sujetos al tratar de definir magnitudes proporcionales. El mayor número de explicaciones dadas se encuentran en la categoría *intuitivo*. En concreto, cinco sujetos (38,5%), al tratar de definir magnitudes proporcionales, presentan descripciones muy generales (relación, dependencia, semejanza, ..., indicadas por la lógica), las cuales son satisfechas por este tipo de magnitudes. Próximos a este tipo de descripciones, tres sujetos (23,1%) muestran una explicación circular, es decir, tratan de definir magnitudes proporcionales haciendo uso de los términos "proporción" o "proporcionalidad" (véase Figura 3). Dos sujetos (15,4%) hacen uso de una regla intuitiva-cualitativa de covariación del tipo "más en A, más en B" para definir magnitudes proporcionales. Mientras tres sujetos (23,1%) no muestran ningún tipo de explicación.



**Tabla 5**. Tipos de explicaciones dadas por los sujetos al tratar de definir magnitudes proporcionales (N = 13)

Tino do avaliacción	Catamarias	Frecuencias		
Tipo de explicación Categorías		N°	%	
	Uso de regla intuitiva-cualitativa o de covariación	2	15,4	
Parcial	Intuitivo	5	38,5	
	Circular	3	23,1	
Completa Relación constante entre razones		0	0,0	
No define		3	23,1	
	Total	13	100,0	

Es preciso observar las respuestas dadas por el sujeto S12 al justificar cuándo dos magnitudes son directamente proporcionales (Figura 2) y al definir magnitudes directamente proporcionales (Figura 3). Aun cuando parece utilizar el modelo lineal y = kx como descriptor de la relación de proporcionalidad, para justificar que el lado del cuadrado y su perímetro son magnitudes directamente proporcionales, provee de una definición de magnitudes directamente proporcionales del tipo "circular".

En lo relativo a las ejemplificaciones dadas por los sujetos, como se mostró en la Tabla 1, sólo 5 sujetos (38,5%) muestran ejemplos correctos de magnitudes proporcionales. Estos ejemplos se refieren a equivalencias entre magnitudes de longitud (cm, m, km) o la presentación de una tabla de magnitudes proporcionales.

DIRECTAMENTE PROPORCIONAL: No un número es proporcibial a otro
entones, este número guarda ena relación en proporción con
el otro número, es decir, es más pequeño o má grande
en everta proporción.

Fig. 3. Respuesta dada por S12 para definir magnitudes directamente proporcionales

En la Tabla 6 se muestran las frecuencias de las categorías con que han sido valoradas las respuestas dadas por los estudiantes. Respecto a la categoría *ejemplifica incorrectamente* (tres sujetos, 23,0%), se debe a que utilizan magnitudes no proporcionales: "miembros de la familia y consumo de alimentos", "talla y edad", "peso y edad". Mientras, cinco sujetos (38,5%) no proveen de ningún tipo de justificación.

Los resultados en relación con la elaboración de una tabla de cantidades de magnitudes proporcionales, presentados en la Tabla 7, revelan que una mayoría simple de participantes (7; 53,8%) elabora una tabla de magnitudes proporcionales de manera correcta. Todas las tablas presentadas se reducen a dos tipos: (a) uso de relaciones de longitud (cm, m, km), y (b) múltiplos de un número (2, 5, 8 y 100). Casi el mismo número de participantes (6; 46,2%) no elabora una tabla de magnitudes proporcionales o la elabora de manera incorrecta. Las elaboraciones incorrectas están caracterizadas por referir a situaciones cuyas magnitudes no son proporcionales (talla/edad, peso/altura).



**Tabla 6**. Valoración de las ejemplificaciones dadas por los futuros profesores (N = 13)

Categorías	Frecuencias	
	N°	%
Ejemplifica correctamente	5	38,5
Ejemplifica incorrectamente	3	23,0
No ejemplifica	5	38,5
Total	13	100,0

Para la valoración de la representación gráfica de magnitudes directamente proporcionales, se ha tomado en cuenta si las respuestas dadas por los sujetos cumplen con las características expuestas en el Cuadro 2. En la Tabla 8 se muestran las valoraciones correspondientes.

**Tabla** 7. Valoración de la elaboración de tablas de magnitudes proporcionales realizadas por los futuros profesores (N = 13)

Categorías	Frecuencias	
	N°	%
Elabora tabla correctamente	7	53,8
Elabora tabla incorrectamente	2	15,4
No elabora tabla	4	30,8
Total	13	100,0

Se observa en la Tabla 8 que sólo un sujeto (7,7%) elabora una representación gráfica de magnitudes directamente proporcionales de manera correcta. Se debe reconocer que siete de los sujetos (53,8%) que elaboran una representación gráfica incorrecta, cinco de ellos (38,5%), han utilizado magnitudes proporcionales en su representación (relaciones de longitud, múltiplos de un número). Su representación es incorrecta porque al menos no se asume que el origen de coordenadas necesariamente pertenece a la representación realizada. Los otros dos sujetos (15,4%), de estos siete, hacen uso de magnitudes no proporcionales en sus representaciones. Es notorio que cinco sujetos (38,5%) no elaboran ninguna representación gráfica.

### Discusión de resultados

De acuerdo con los resultados mostrados en la Tabla 1 se puede deducir que los futuros profesores de matemática logran resolver problemas de valor faltante que involucran una relación de proporcionalidad directa entre magnitudes intensivas, de manera correcta, al igual que realizar la representación gráfica de magnitudes proporcionales dadas en una tabla. Asimismo, han mostrado un buen desempeño al distinguir entre magnitudes proporcionales y no proporcionales en una lista de pares de magnitudes dadas. No obstante, los futuros profesores han mostrado dificultad para: (a) argumentar en torno a por qué dos magnitudes dadas son proporcionales, (b) enunciar una definición de magnitudes proporcionales, y (c) elaborar una representación gráfica de magnitudes proporcionales cuando los valores de esas magnitudes no le son dados en una tabla.

**Tabla 8**. Valoración de representación gráfica de magnitudes proporcionales realizadas por los futuros profesores (N = 13)

Categorías	Frecuencias	
	N°	%
Elabora representación gráfica correctamente	1	7,7
Elabora representación gráfica incorrectamente	7	53,8
No elabora representación gráfica	5	38,5
Total	13	100,0



En relación con lo referido en el objetivo específico OE1, una valoración general de las respuestas dadas por los futuros profesores a los problemas de proporcionalidad propuestos en la prueba diagnóstico, conduce a reconocer cierta deficiencia en el uso apropiado de la noción de proporcionalidad, a la falta de un manejo de una caracterización de magnitudes proporcionales y su uso para resolver problemas de proporcionalidad de manera pertinente. Este resultado coincide con los señalados en otras investigaciones (Ben-Chaim, Keret & Ilany, 2012; Buforn & Fernández, 2014; Livy & Herbert, 2013; Rivas, Godino & Castro, 2012), que se refieren a un desempeño deficiente de futuros profesores al resolver situaciones problema referidas a la proporcionalidad y el uso de los diversos significados de esa noción.

De acuerdo con los resultados mostrados en las Tablas 2 a la 8, con relación a lo formulado en el objetivo específico OE2, los procedimientos empleados por los futuros profesores, al resolver situaciones-problema sobre proporcionalidad, se encuentran asociados al uso de reglas, cuya aplicación parece corresponder a un aprendizaje mecánico-memorístico, con significados limitados, particulares, basados en la intuición o aspectos parciales satisfechos por una relación de proporcionalidad (relación, dependencia, semejanza, covariación,...). Estos resultados coinciden con los enunciados en investigaciones precedentes (Ben-Chaim, Keret & Ilany, 2012; Lamon, 2007; Monteiro, 2003, Rivas, 2013), quienes refieren al uso de aspectos (significados) parciales al resolver situaciones problemas proporcionales.

En relación con lo referido en el objetivo OE3, tal y como se observó en los resultados expuestos, las principales deficiencias observadas en las respuestas dadas por los futuros profesores a los ítems considerados, están referidas a: (a) ausencia de argumentaciones que le permitan justificar de manera apropiada por qué dos magnitudes dadas son proporcionales, (b) enunciar una definición de magnitudes proporcionales por medio del uso de aspectos característicos de esa relación, por ejemplo: relación de covariación constante entre las cantidades de magnitudes, y (c) tomar en cuenta aspectos característicos de la representación gráfica de una relación de proporcionalidad, cuya linealidad exige que el origen del sistema de coordenadas elegido pertenezca a la gráfica de la relación representada.

Otros aspectos en los que se evidenció deficiencias, aunque con frecuencias medias, fueron los referidos a mostrar ejemplos de magnitudes proporcionales y elaborar tablas sobre esas magnitudes. Algunas de estas deficiencias han sido mostradas por futuros profesores en otros estudios (Izsák, & Jacobson, 2017; Lee & Yim, 2014; Lim, 2009).

En lo relativo a la determinación de conflictos potenciales en el proceso de adquisición de la noción de proporcionalidad por futuros profesores, al que se refiere el objetivo específico OE4 de esta investigación, los resultados observados conducen a reconocer los siguientes:

- El uso correcto de algoritmos como la regla de tres o de reglas del tipo intuitivo de covarición no constante: "más en A, más en B", no puede ser considerado suficiente para garantizar la adquisición del conocimiento en torno a la proporcionalidad.
- La correcta representación gráfica de una tabla de pares de valores de magnitudes proporcionales (puntos orientados linealmente) no da garantía de que el sujeto haga uso de aspectos específicos de esa representación, por ejemplo, el hecho de que el origen del sistema de coordenadas pertenece a la gráfica de dicha representación.
- Es necesario un uso adecuado de la escala para elaborar una representación gráfica cuya orientación lineal de los puntos pasa por el origen. No obstante, tal hecho, no garantiza que el sujeto sea consciente de que la gráfica que elabora cumple con esa condición de la linealidad de la representación de una relación de proporcionalidad.
- El solo reconocimiento de que dos magnitudes (p, l) son proporcionales porque cumplen con una relación del tipo p = 4l, no es suficiente para dar lugar a una concepción completa-integral o global de la noción de proporcionalidad. Esto fue mostrado por uno de los participantes (S12).



En relación con lo referido en el objetivo general **OG**, el diagnóstico realizado ha mostrado que el futuro profesor de matemáticas sólo hace uso de elementos parciales relativos a la noción de proporcionalidad, quedando prácticamente sin efecto el uso de aspectos que caracterizan plenamente dicha noción.

# Conclusiones

El instrumento aplicado para realizar el diagnóstico en torno al conocimiento de la proporcionalidad, a una muestra de futuros profesores de matemáticas, cuyos ítems se refieren a diversas situaciones-problemas que involucran dicha noción, ha permitido observar algunas deficiencias en el desempeño de los futuros profesores. Además, el análisis cognitivo de las respuestas dadas por la muestra ha permitido observar que el conocimiento sobre la proporcionalidad exhibido por los futuros profesores se presenta incompleto, caracterizado en buena medida por el conocimiento de aspectos parciales (disposición lineal de los puntos en un gráfico cartesiano, la covariación, el uso de reglas intuitivas-cualitativas, la elaboración de tablas de magnitudes proporcionales, uso de relaciones numéricas particulares) relativos a la noción de proporcionalidad. El uso de estos aspectos parciales sólo permite aproximaciones limitadas a esa noción. Es por ello necesario el desarrollo de procesos de instrucción de futuros profesores, dirigidos a la consolidación de una caracterización de la idea de proporcionalidad, que integre los significados parciales en un *significado global* (Godino et al., 2017) de esa noción matemática.

Se acepta que una razón es una comparación multiplicativa entre cantidades de una misma magnitud o entre cantidades de magnitudes diferentes, que la proporción es una igualdad de dos razones y la proporcionalidad de magnitudes es una relación de covariación constante entre cantidades de dichas magnitudes. La función lineal y = kx constituye pues el modelo que sintetiza diversos lenguajes, situaciones y representaciones de la relación de proporcionalidad directa. Contrario al supuesto de que conocer este significado, en el que se sintetiza la relación de proporcionalidad directa, sería suficiente para dar garantía de un manejo apropiado de dicho concepto, en este estudio se comprueba que el uso de ese significado no garantiza el manejo de un significado global de esa noción, puesto que uno de los sujetos (S12), aun cuando hizo uso de una caracterización de tipo funcional para justificar que las magnitudes lados de un cuadrado y su perímetro son proporcionales (presentado antes en la Figura 2), no logró mostrar, en su momento, una definición pertinente de magnitudes directamente proporcionales (presentado antes en la Figura 3).

En relación con lo expuesto, la valoración del conocimiento sobre la proporcionalidad de futuros profesores, no debería limitarse a cómo resuelven algún tipo de problemas proporcionales, como por ejemplo los de valor faltante, a la representación gráfica de valores de magnitudes proporcionales dados en una tabla, o el uso de alguno de los significados caracterizadores de la noción de proporcionalidad referidos anteriormente, puesto que la sola valoración de estos aspectos parciales provee de una aproximación limitada a lo que es el conocimiento proporcional requerido para la enseñanza y desarrollo de este contenido matemático.

Ciertamente, aun cuando se muestre solvencia en este tipo de acciones, como las reveladas por algunos de los futuros profesores participantes, con ellas pueden convivir deficiencias sobre el conocimiento de la proporcionalidad como las expuestas anteriormente. Asimismo, la noción de proporcionalidad se presenta como algo complejo, dado que involucra no sólo los aspectos descritos en el marco teórico y los identificados en los análisis epistémicos/cognitivos previos, los cuales han servido para realizar buena parte de las valoraciones y descripciones de las actuaciones de los futuros profesores, sino también involucra la necesidad de una comprensión integral, holística o global, cuya caracterización escapa a lo observado en esta investigación. En tal sentido, se recomienda poner atención a estos resultados y fomentar la enseñanza de la proporcionalidad desde una perspectiva holística encaminada a garantizar el desarrollo de una "construcción integral" o "global" de la noción de proporcionalidad.

Finalmente, se debe reconocer que lo mostrado en los resultados de este diagnóstico sigue siendo limitado en relación con los elementos que deben ser tomados en cuenta en la enseñanza y desarrollo de este contenido. Aspectos relacionados con el uso de escalas, semejanzas de figuras geométricas, entre otros, que no han sido



considerados en la elaboración de este diagnóstico, pueden contribuir a la identificación de otros elementos involucrados en la adquisición de la noción de proporcionalidad. ®

Este artículo es una versión ampliada de la comunicación: Rivas, Rondón y Triviño (2017), publicada en Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual del Enfoque Ontosemiótico. Disponible en: http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html. Se ha incluido parte de la información ya publicada, con el fin de mostrar información relevante y completa sobre los resultados de la investigación realizada.

**Reconocimiento**: El proyecto en el que se inscribe este artículo de investigación ha sido financiado por el CDCHTA-ULA, bajo el código: H-1448-13-04-A.

**Mauro Rivas Olivo**. Profesor de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada, España. Área de Investigación: Educación Matemática. Línea: Formación de profesores.

**Yazmary Rondón**. Profesora de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Magister en Educación Mención Informática y Diseño Instruccional por la Universidad de Los Andes. Área de Investigación: Educación Matemática, Uso de las TIC en educación. Línea: Formación de profesores.

**María Burgos**. Profesora de la Universidad de Granada, España. Doctora en Matemáticas por la Universidad de Almería y Magister en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Granada. Área de Investigación actual: Didáctica de la Matemática y formación de profesores. Departamento de Didáctica de la Matemática, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada.

# Referencias bibliográficas

Ben-Chaim, David, Keret, Yaffa & Ilany, Bat-Sheva. (2012). *Ratio and proportion. Research and teaching in mathematics teachers' education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Buforn, Ángela & Fernández, Cenaida. (2014). Conocimiento de matemáticas especializado de los estudiantes para maestro de primaria en relación al razonamiento proporcional. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 21-41.

Cohen, Louis, Manion, Lawrance & Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education*. 7<sup>th</sup> ed. London: Routledge.

Fernández Lajusticia, Alejandro. (2009). *Razón y proporción. Un estudio en la escuela primaria*. Valencia-Espana: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universitat de València.

Fernández, Cenaida. & Llinares, Salvador. (2011). De la estructura aditiva a la multiplicativa: efecto de dos variables en el desarrollo del razonamiento proporcional. *Infancia y Aprendizaje*, *34*(1), 67-80.

Freudenthal, Hans. (1983). Didactical phenomenology of mathematical structures. Reidel Publishing, Dordrecht.



- Godino, Juan, Batanero, Carmen. & Font, Vincent. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135.
- Godino, Juan, Beltrán-Pellicer, Pablo, Burgos, María. & Giacomone, Belén (2017). Significados pragmáticos y configuraciones ontosemióticas en el estudio de la proporcionalidad. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone & M. M. López-Martín (Eds.), *Actas del Segundo Congreso International Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. Disponible en: http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html
- Izsák, Andrew & Jacobson, Erik. (2017). Preservice teachers' reasoning about the relationships that are and are not proportional: A knowledge-in-pieces account. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 300-339.
- Jitendra, Asha K., Star, Jon R., Dupuis, Danielle Nicole, & Rodriguez, Michael C. (2013). Effectiveness of schema-based instruction for improving seventh-grade students' proportional reasoning: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(2), 114-136.
- Kenney, Patricia Ann, Lindquist, Mary M. & Heffernan, Cristina L. (2002). Butterflies and caterpillars: Multiplicative and proportional reasoning in the early grades. En Bonnie Litwiller & George Bright (Eds.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions* (pp. 87-99). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Koellner-Clark, Karen & Lesh, Richard. (2003) Whodunit? Exploring proportional reasoning through the footprint problem. *School Science and Mathematics*, 103(2), 92-98.
- Lamon, Susan J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. En Frank K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (Vol. 1, pp. 629-667). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lee, Hyung Sook & Yim, Jaehoon. (2014). Pursuing coherence among proportionality, linearity, and similarity: Two pathways from preservice teachers' geometric representations. *The Mathematics Enthusiast*, 11(3), 541-554. Disponible en: http://scholarworks.umt.edu/tme/vol11/iss3/7
- Lesh, Richard, Post, Thomas, & Behr, Merlyn. (1988). Proportional reasoning. En James Hiebert & Merlyn Behr (Eds.). *Number concepts and operations for the middle grades* (pp. 93-118). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lim, Kien H. (2009). Burning the candle at just one end: Using nonproportional examples helps students determine when proportional strategies apply. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(8), 492–500.
- Livy, Sharyn & Herbert, Sandra. (2013). Second-year pre-service teachers' responses to proportional reasoning test items. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 17-32. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.7
- Monteiro, Cecilia. (2003). Prospective elementary teachers' misunderstanding in solving ratio and proportion problems. En N. Pateman, B. Dougherty & J. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp 317–323). Honolulu, HI: PME.
- Rivas, Mauro (2013). Análisis epistémico y cognitivo de tareas de proporcionalidad en la formación de profesores de educación primaria. (Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. Director de tesis: Juan D. Godino). Disponible en: http://www.ugr.es/~jgodino/Tesis\_doctorales/Mauro\_Rivas\_tesis.pdf.
- Rivas, Mauro, Godino, Juan & Castro, Walter (2012). Desarrollo del conocimiento para la enseñanza de la proporcionalidad en futuros profesores de primaria. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(42B), 559-588.
- Rivas, Mauro, Rondón, Yazmary & Triviño, Luz. (2017). Conocimiento de futuros profesores de matemática sobre proporcionalidad. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone & M. M. López-Martín (Eds.), *Actas del Segundo Congreso International Virtual sobre el Enfoque Ontose*



- miótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos. Disponible en: http://enfoqueontosemiotico.ugr. es/civeos.html
- Small, Marian. (2015). Building proportional reasoning across grades and math strands, K-8. Columbia University: Teachers College Press.
- Smith, John. (2002). The development of students' knowledge of fractions and ratios. En Bonnie Litwiller & George Bright (Eds.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions* (pp. 87-99). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stavy, Ruth, Babai, Reuven, Tsamir, Pessia, Tirosh, Dina, Lin, Fou-Lai & McRobbie, Campbell. (2006). Are intuitive rules universal? *International Journal of Science and Mathematics Education* 4, 417-436.
- Tjoe, Harnoto & de la Torre, Jimmy. (2014). On recognizing proportionality: Does the ability to solve missing value proportional problems presuppose the conception of proportional reasoning? *The Journal of Mathematical Behavior*, *33*, 1-7. Disponible en: http://www.personal.psu.edu/users/h/h/hht1/Tjoe2014\_JMB.pdf.
- Tourniaire, Francoise, & Pulos, Steven. (1985). Proportional reasoning: A review of the literature. *Educational Studies in Mathematics*, 16(2), 181-204.
- Van Dooren, Wim, De Bock, Dirk & Verschaffel, Lieven. (2010). From addition to multiplication ... and back: The development of students' additive and multiplicative reasoning skills. *Cognition and Instruction*, 28(3), 360-381.
- Vergnaud, Gerard. (1988). Multiplicative structures. En James Hiebert & Merlyn Behr (Eds.), *Number concepts and operations for the middle grades* (pp. 141-161). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.



MATEMÁTICA	
PRUEBA SOBRE PROPORCIONALIDA	4D

NOMBRE:

- 1. Un auto consume 8,4 litros de gasolina cada 100 km. ¿Cuántos kilómetros puede recorrer con 25,2 litros?
- 2. ¿Cuáles de las siguientes tablas expresan magnitudes proporcionales? (Los números expresan las medidas de las cantidades correspondientes).

Α	1	2	3	4	5
В	7	14	21	28	35
L	4	8	12	16	20
S	36	72	108	144	180
T	1	2	3	4	5
Е	100	200	300	400	500

Comprueba tus respuestas, representando gráficamente cada tabla en diagramas cartesianos.

- 3 De los siguientes pares de magnitudes, ¿cuáles son directamente proporcionales?
  - a. Lado del cuadrado y su superficie
  - b. Lado del cuadrado y su perímetro
  - c. Edad y altura de las personas

Justifica tu respuesta usando una tabla para cada uno

4.	Define con tus propias palabras cuando dos magnitudes son directamente proporcionales. Pon un ejemplo, construye una tabla de valores posibles y represéntala gráficamente.
-	

# El Programa de Alimentación Escolar mas alla de educar y nutrir. Caso Sogamoso, Boyaca. Colombia

School Food Program. Beyond education and nutrition. Study case: Sogamoso, Boyacá. Colombia

# Orlando Velasco Ulloa

orlandovelascoulloa@hotmail.com

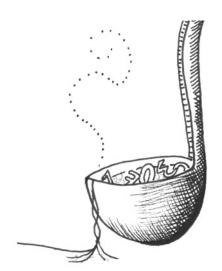
# Fabián Leonardo Romero

fabianleonardo.romero@uptc.edu.co

# Fernando Guío

fernandoguio9505@gmail.com Escuela Superior de Administración Pública Bogotá, Colombia

> Artículo recibido: 27/06/2019 Aceptado para publicación: 05/07/2019



#### Resumen

Este trabajo financiado por la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), aborda la diversidad multidimensional y multifactorial del programa de alimentación escolar en el Municipio de Sogamoso (Colombia), arguyendo en lo pertinente experiencias internacionales, permitiendo extrapolar su potencialidad no solo como medio para mejorar los objetivos educativos sino para avanzar en diversos campos básicos hacia mejores estadios de calidad de vida de sus beneficiarios. Para tal efecto se usa un enfoque analítico cuantitativo, y uno cualitativo mediante la matriz de Vester como instrumento que permitió cruzar 42 factores identificados de 11 dimensiones distintas, y deducir aquellos estratégicos.

**Palabras Clave:** Alimentación, factores estratégicos, multidimensionalidad.

#### **Abstract**

This work addresses the multidimensional and multifactorial diversity of the school feeding program in the Municipality of Sogamoso (Colombia), arguing in relevant international experiences, allowing to extrapolate its potential not only as a means to improve educational objectives but to advance in various basic fields towards better life stages of their beneficiaries. For this purpose, a quantitative analytical approach is used, and a qualitative one using the Vester matrix as an instrument that allowed crossing 42 identified factors of 11 different dimensions, and deducting those strategic ones. Its importance against food insecurity, in the beneficiaries by effect-income, savings in times, sense of security, and in general by its positive externalities for society as a whole, increase the reasons for its strengthening by introducing new variables that improve its results

**Key Words:** Food security, strategic factors, multidimensionality.



a prioridad de los programas de alimentación escolar –PAE– se ha centrado en asegurar la continuidad y permanencia educativa pero colateralmente importa por su relación cercana con salud y desnutrición, así como la sostenibilidad ambiental, entre otras variables de pobreza. La Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia –ENSIN– muestra por un lado, que uno de cada cuatro niños de 5 a 12 años tienen exceso de peso –ya se trate de sobrepeso o de obesidad, y por el otro, resalta que la tasa se viene incrementando, constituyéndose en una trampa de pobreza adicional. Sin embargo, se abre un amplio espacio para el programa por su vinculación con la producción y economía local, la construcción de hábitos, la sostenibilidad, el empoderamiento familiar, y hasta la enseñanza del modelo institucional para eventuales asistencias masivas en caso de crisis humanitaria por desastres, sequías, inundaciones, o crisis económicas.

El PAE puede ser visto como una obligación estatal frente a un derecho ciudadano o como una intervención frente a la presencia de imperfecciones del mercado que obstaculizan la seguridad alimentaria, lo que trae consigo externalidades positivas o negativas sobre el conjunto social. Así, el análisis podría ser abordardo desde la economía política o la ciencia política.

En materia de salud pública la malnutrición y obesidad presentan índices crecientes adjudicados principalmente a malos hábitos alimenticios y la promoción y oferta de alimentos con un alto tanto de contenido calórico como de grasas saturadas. La malnutrición involucra a los intereses comunes de manera directa y se configura como un problema público ya que pone en riesgo el sistema de salud y las finanzas del Estado, al tener que enfrentar una carga de asistencialismo mayor en enfermedades prevenibles. Ya en 2016, las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) representaban cerca del 70% de la carga de enfermedad en el país (Gaviria, A. 2016).

En Colombia persisten los problemas asociados a deserción escolar, aunque se ha reducido en la última década al pasar del 8 al 5 por ciento. De cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo en las áreas urbanas, 82 terminan la educación media, mientras que en las áreas rurales apenas 48 completan el ciclo educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2010 citado por Delgado, M. 2014). Esta situación negativas genera aumentos en las habilidades cognitivas de los estudiantes generaría crecimiento económico a gran escala. Eric Alan Hanushek (2010) ha utilizado modelos económicos recientes para relacionar las habilidades cognitivas, relacionando las pruebas PISA con el crecimiento económico. El estudio concluye en un aumento promedio de 25 puntos PISA eleva a cada Nación hasta el nivel del país con mejor desempeño (Finlandia), y en que lleva a todos los estudiantes a la competencia mínima (400 en la escala PISA).

A pesar de los intentos que se han gestado en la mayoría de países de américa latina y el caribe por mejorar los sistemas educativos, implementando políticas publicas dirigidas a incentivar hábitos de estudio, fortaleciendo los sectores de la población que tienen mayores problemas de deserción, aun se presenta un significativo índice de abandono de clases en sectores vulnerables. En 20 años se redujo en 48% la cantidad de niños y niñas en edad de educación primaria que se quedan por fuera de la escuela. También la tasa de matriculación en secundaria pasó del 59% a inicios de los 90 al 76% en 2015 y aumentó el número de años de educación formal de la población adulta.

Según informe de la CAF, solo el 60% de los alumnos termina sus estudios, aunque la educación secundaria es obligatoria en la mayoría de los países de la región, las motivaciones económicas siguen siendo una de las principales razones para abandonar los estudios, lo cual supone un síntoma preocupante en términos de movilidad social que a largo plazo intensifica el circulo vicioso de la pobreza, teniendo en cuenta que los jóvenes estudiantes que abandonan la escuela tienden a pasar más tiempo desempleados, se emplean en mayor medi-



da en ocupaciones informales, suelen recibir menores ingresos y a tener menos herramientas para abordar los desafíos que surgen durante y después de su educación (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE), muestra que la tasa de desvinculación del sistema educativo en Colombia en el 2011 fue en total 6,7%: 7,4% en zonas rurales y 6,6% en zonas urbanas (Colombia Digital, 2012 citado por MEN, 2016). Los estudios más recientes, señalan que 65 de cada 100 estudiantes que finalizan sexto llegan a grado undécimo, resaltando que las grandes disparidades entre regiones, pues mientras que en Bogotá llegan a grado undécimo el 76 % de los estudiantes observados en grado sexto, en la Amazonía, el Pacífico y la Orinoquía es de un poco menos del 60 % (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Los factores estratégicos que se identifican corresponden a la capacidad del operador; el control, monitoreo y seguimiento gubernamental activo; la diversidad de los menús y su esfuerzo por hacerla más sabrosa; así como su peso y valoración dentro del conjunto de los gastos familiares. La capacidad técnica, operativa, administrativa y experiencia del operador privado, irrumpe como uno de los cuatro factores más importantes para garantizar sus fines estatales en esta materia. Dada la multidimensionalidad del tema, la experiencia internacional y factores del PAE, podemos evaluar la pertinencia del PAE a partir de un estudio de caso –el Municipio de Sogamoso en Colombia—. Para el efecto, definiremos un marco en el cual el PAE hace parte del rol estatal en educación e inseguridad alimentaria, e identificar las principales dimensiones y factores estratégicos que entrecruzan al PAE, retroalimentándolas con sistemas similares en otras latitudes.

# Marco teorico y conceptual

La Cumbre Mundial sobre Alimentación de Roma de 1996 concluyó que la seguridad alimentaria se presenta cuando las personas, sin ninguna discriminación, tienen acceso económico y físico en todo momento a suficientes, inocuos y nutritivos alimentos para cubrir los requerimientos dietéticos particulares que les permitan tener una vida activa y saludable. Esta definición había siso asumida en sus componentes básicos en Paris por la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el derecho inalienable a la alimentación y estar libre del hambre. Hambre que se pone en evidencia desde cuando las personas sienten ansiedad e incertidumbre por no contar con alimentos, o se ven obligados a ajustar su presupuesto familiar, o se saltan comidas, o limitan la cantidad y calidad de alimentos para adultos y niños.

La inseguridad alimentaria ha servido para justificar el paso de soluciones privadas al intervencionismo estatal, no siempre con éxito. Su prevalencia entrega razones al Estado por cualquiera de las dos siguientes: 1) Porque el bienestar social y mayor equidad se lleva a cabo mediante políticas redistributivas, que obligarían al Estado a intervenir, por un lado contra la malnutrición por sub consumo calórico y nutricional, y por el otro, por las externalidades en la salud de los individuos ante la obesidad de sus asociados; y 2) Por presencia de fallas del mercado que obligan al fortalecimiento institucional desde lo público para enfrentarlas, tales como el despilfarro de recursos, o los problemas de disponibilidad de alimentos, acceso o aprovechamiento de alimentos, y las condiciones de estabilidad tanto política, económica, social y ambiental (Fig. 1).

El PAE también sería una respuesta a los derechos humanos universales, cuyas aspiraciones se han formalizado implícitamente en los ODS. Esta puede ser abordada desde la economía pero también desde la ciencia política: 1) Desde la economía evidenciando que en la base del problema alimentario y nutricional, más que escasez de alimentos, hay presencia de dificultades en el acceso o imposibilidad de medios para comprar suficientes, inocuos y adecuados, así como el sometimiento a una estructura productiva globalizante que golpea las economías locales y amenaza al ambiente sostenible, 2) Desde la ciencia política explicando cómo el Estado, compuesto por individuos, son actores heterogéneos con una estructura determinada, herramientas, enfoques e intereses, convicciones, valores y sentimientos, que benefician y afectan a unos u otros grupos, inclusive en el diseño de la política agrícola, comercial o estructura político administrativa (Betancourt, M. 2017).

Si el PAE se relaciona con la educación y la salud, se convierte en un medio para reducir los niveles de pobreza, y por tanto, mejora capacidades y oportunidades en los términos de Sen. Más educación es sinónimo de



# El sistema de la seguridad alimentaria

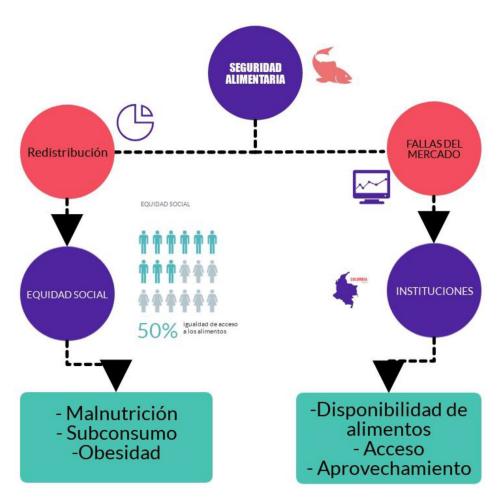


Fig. 1. El sistema de la seguridad alimentaria

Fuente: Orlando Velasco Ulloa

mejor ingreso, así como comprensión y vinculación de su entorno para transformarlo (UNESCO, 2016). El propósito para "no dejar a nadie atrás" expresado en la agenda 2030 y la insistencia de organismos regionales influyentes acerca del "imperativo de la igualdad" (Cepal, 2018<sup>a</sup>: 15) es posible en la medida que la educación sea "una correa de transmisión intergeneracional de la desigualdad en materia de capacidades y oportunidades, y un mecanismo clave que perpetúa la baja productividad" (Cepal, 2018b: 28).

Desde el lado de la economía de lo público, el PAE es un problema público que debe interesar a todos por tres razones: 1) Porque hay asimetrías de información, 2) Por la inconsistencia inter temporal de preferencias, o falta de voluntad de los tomadores de decisión, o problemas psicológicos de los individuos que inciden en el comportamiento, el cual no siempre sería benéfico para el individuo; y 3) Porque las decisiones de los individuos repercuten, vía tributos, negativamente en el bolsillo de otros. (Fig. 2).

Semejante complejidad estructural insinúa soluciones complejas, que abarcan desde la construcción de hábitos influidos por la fuerza publicitaria; disponibilidad de alimentos; garantía de transporte escolar; estructura normativa institucional, incentivos a las bebidas azucaradas, la infraestrutura física, y claramente la fortaleza de los actores involucrados.



# El modelo PAE como bien público o privado

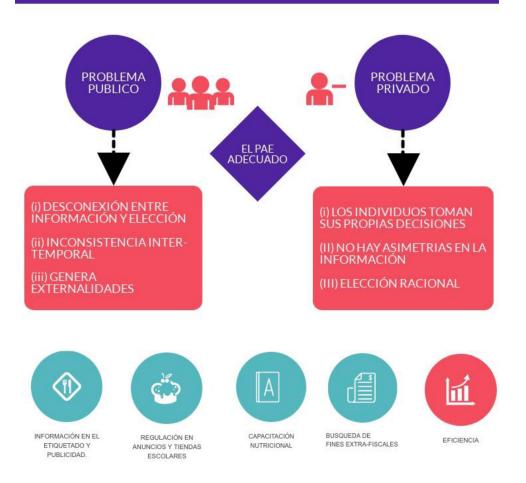


Fig. 2. El modelo PAE como bien público o privado

Fuente: Fuente: Orlando Velasco Ulloa

# Una larga historia institucional nacional y regional

Para Nestlé (2014) las altas cifras de sobrepeso y obesidad son en sí mismas consecuencias del irrespeto del derecho humano a la alimentación adecuada. La autora, divorciada de la óptica utilitarista, considera necesario el desarrollo de una agenda de política pública para enfrentar todas las formas de malnutrición, en el mismo sentido de lo que resaltó el mismo como lo han diseñado países desarrollados que han superado los problemas de desnutrición, pero que presentan recientemente alarmantes y crecientes problemas de sobrepeso y obesidad. Por tanto, no se trata solo de brindar asistencia alimentaria sino de hacer educación alimentaria y nutricional. No es solamente aumentar el nivel de la ingesta energética, sino también de mejorar la calidad de la alimentación, que arrancaría desde la misma nutrición materna.

Los estudios sobre alimentación en niños, niñas y adolescentes, cada vez más numerosos, usan distintas metodologías, algunas de ellas enunciadas por Ospina, M. & Otros (2014), sin conclusiones uniformes. La mayoría parten de la hipótesis que individuos mejor alimentados y educados alcanzarán mayores niveles de acumulación, mayor productividad, mayor calidad de vida y hasta mayores contribuyentes de impuestos



(Cardona & Otros, 2007). Unos estudios encuentran relación directa entre estado de salud, nutrición y rendimiento académico, como los de Pertz y Putnam con evidencias en el programa de desayunos escolares de Perú o de almuerzos escolares en Inglaterra, o en el nordeste de Brasil, asi como los de Gomes-Neto y Glewwe en Filipinas. En Colombia, Attanasio & Vera ha estudiado los programas del ICBF, y Attanasio & Gómez el programa de Familias en Acción, encontrando efectos positivos sobre asistencia de adolescentes. Entre tanto García y Hill en 2009 estudiando rendimiento, encuentra que en los adolescentes ese rendimiento se hace negativo.

El concepto de Seguridad Alimentaria toma cuerpo con la Alianza para el Progreso para América Latina en la década del 60 tendiente a enfrentar el discurso ideológico estatizante creciente en la región modelando una nueva arquitectura institucional, pero en los 80 se añadió la idea del acceso a alimentos tanto económica como físicamente. En la década del 90 se llegó al concepto vigente que incorporan la inocuidad y las preferencias culturales y se reafirma la Seguridad Alimentaria como un derecho humano. Según el Instituto de Nutrición para Centroamérica y Panamá –INCAP–, la Seguridad Alimentaria Nutricional:

Es un estado en el cual todas las personas gozan, en forma oportuna y permanente, de acceso físico, económico y social a los alimentos que necesitan, en cantidad y calidad, para su adecuado consumo y utilización biológica, garantizándoles un estado de bienestar general que coadyuve al logro de su desarrollo.

Según la ONU y la FAO la seguridad alimentaria "se consigue cuando todas las personas, en todo momento, tienen acceso físico y económico a suficiente alimento, seguro y nutritivo, para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias, con el objeto de llevar una vida activa y sana". En la Cumbre de 1996 de Roma, dirigentes de 185 países y de la Comunidad Europea reafirmaron sobre la Seguridad Alimentaria Mundial "el derecho de toda persona a tener acceso a alimentos sanos y nutritivos, en consonancia con el derecho a una alimentación apropiada y con el derecho fundamental de toda persona a no padecer hambre". Desde sus inicios, las Naciones Unidas han establecido el acceso a una alimentación adecuada como derecho individual y responsabilidad colectiva. Por eso la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1996) han hecho hincapié en "el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso la alimentación...", y especificando el derecho de toda persona a estar protegida contra el hambre.

Así pues, predomina la visión desde los derechos con diferencias entre el derecho a estar protegidos contra el hambre y el derecho a tener una alimentación adecuada. El primero de estos es fundamental. Asume un criterio asistencialista y le otorga al Estado la obligación de asegurar, por lo menos, que las personas no mueran de hambre. En tal sentido se regló el código de la primera infancia en Colombia. Como tal, está intrínsecamente asociado al derecho a la vida. No obstante, la visión desde los derechos lleva a que los Estados deberían hacer todo lo posible por promover un disfrute pleno del derecho de todos a tener alimentos adecuados en su territorio. Para considerar adecuados los alimentos se requiere que además sean culturalmente aceptables y que se produzcan en forma sostenible para el medio ambiente y la sociedad.

Fue justamente por razones asociadas a seguridad alimentaria que aparecieron los primeros programas de alimentación escolar en el mundo como los de Reino Unido, Japón, Uruguay y México a comienzos del siglo XIX. En los países de ingreso medio incluido Colombia, se han convertido en instrumentos educativos. Posteriormente, presionados por razones crecientes de la obesidad y malnutrición, se le han intereses sanitarios, especialmente en la medida que los países aumentan su nivel de ingreso (PMA, 2013: 32-34).

El programa colombiano fue evaluado de manera sistémica por primera vez en 2011 por orden del DNP (Unión Temporal G Exponencial et. al, 2011) demostrando sus bondades: contribuyó a aumentar la asistencia escolar, tuvo efectos positivos en seguridad alimentaria, y mejoró la cobertura del programa a lo largo de 29 mil sedes de colegios oficiales en prácticamente todos los municipios del país, equivalente en el 2012 al 80,2% de las sedes escolares de Colombia. Puesto que los programas de nutrición están atados a calidad y cobertura, los estudios no muestran resultados unánimes. Del estudio de la Unión Temporal G Exponencial & et. al. (2011) podemos inferir que Arsenault, J. & Otros (2009) relaciona la vitamina B-12 y talla con la



pobreza familiar, y la falta de diferencias cognitivas significativas entre quienes están dentro del programa y los demás. En 2012 el estudio de impacto en Bogotá del IDEP arrojó impactos favorables en términos de cobertura y calidad, aun cuando resalta la percepción marginal descendente de los beneficios de alimentación, en la medida que los alumnos dejaron de observar la diferencia con los tiempos que no tenían el servicio de restaurante escolar, pues era ya asimilado a un derecho, pero llama la atención por falencias de infraestructura educativa y recursos, considerados bajos frente a estándares internacionales.

El costo del PAE en Colombia ya ha superado los US\$400 millones anuales, equivalentes al 0,2% del PIB, cubriendo más de 4 millones de estudiantes de colegios oficiales entre 5 y 17 años. A pesar de los avances en cobertura y calidad del programa, comparativamente (Unión Temporal G Exponencial & et. al., 2011:14) el país tiene una cobertura del 53% ubicándose por debajo del promedio Latinoamericano (72%) junto a Costa Rica (63%), Jamaica (59%) y Ecuador (56%), siendo Brasil y Cuba los más ambiciosos (100% y 93% respectivamente), y por encima de Argentina, Perú (39%) y Uruguay (37%) o México (27%).

Los desafíos se mantienen en torno a mayor cofinanciación entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las entidades territoriales; lograr la cobertura universal de los estudiantes inscritos en el sistema educativo oficial o de aquellos que no tienen capacidad de pago, y proporcionar el servicio al menos durante todos los días lectivos; diseñar e implementar un modelo de compras locales que favorezca el cumplimiento del 20% mínimo establecido en los lineamientos técnicos del programa; fortalecer los procesos de monitoreo y control integral (jurídico, financiero y técnico alimentario nutricional) en el diseño, implementación y seguimiento a la operación en los territorios (Sidaner E. & Orgera, A: 2016: 9-10).

# La experiencia del PAE en Sogamoso

Sogamoso es una ciudad intermedia del Departamento de Boyacá (Mapa 1), donde la pobreza, mirada desde las NBI, ya era del 11,6% en el 2008, muy por debajo del promedio departamental (30,77%) y nacional (27,78%). De los 111.799 habitantes proyectados para el 2018 por el DANE, unas 12.900 personas califican como pobres (probablemente mayor bajo las 15 variables del IPM).



Mapa 1. Ubicación subregional del Municipio de Sogamoso

Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC)



En Sogamoso existen 58 sedes educativas pertenecientes a 16 instituciones educativas, con 18.611 en el 2011, que se han concentrado en el sector urbano (15.578 menores) frente a 3033 menores en el sector rural, quienes básicamente están en proceso de migración desde la agricultura hacia la economía urbana. Frente al número aproximado de pobres en el municipio se puede inferir que el Estado subsidia alimentos a un número bastante superior, teóricamente con capacidad de pago y que ya deberían dejar de ser considerados como parte de la población objeto al superar la linea de pobreza.

Tabla 1. Cobertura educativa rural por grado 2018

Grado	Cero	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	Once	Total
Rural	238	299	323	341	349	336	242	230	209	177	158	131	3033
% rural	8	10	11	11	11	11	8	8	7	6	5	4	100
Urbano	945	1066	1078	1242	1248	1256	1672	1598	1580	1441	1331	1121	15.578
% urbano	6	7	8	8	8	11	10	10	10	9	9	7	100
Total urbano-rural	1183	1365	1401	1583	1597	1592	1914	1828	1789	1618	1489	1252	18.611
% urbano -rural	6	7	7	8	8	8	11	10	10	9	9	7	100

Fuente: Orlando Velasco Ulloa con base en cifras de la Secretaría de Educación Municipal

Vista la cobertura por grados, número de estudiantes del sector urbano es menor al comienzo del ciclo y se incrementa abruptamente al pasar al grado 6 (tabla 1). A partir de éste, la reducción es constante hasta caer a niveles similares de los primeros grados, arrojando claramente un problema de deserción en el nivel medio, así como la que se presenta en la medida que adelanta el bachillerato. Si bien tiende a la baja, el MEN (2017: 13) ha reportado para el 2016 una tasa de deserción interanual para Colombia del 3,72% en los niveles de preescolar, básica y media. En el sector rural el comportamiento se hace un poco diferente. El número de alumnos aumenta progresivamente hasta el grado 4, pero con una caída constante y más fuerte desde el grado 5, llegando al final del ciclo hasta un poco más de la mitad del número de niños que habían comenzado el preescolar.

# Dimensiones del programa

El PAE contiene dimensiones interconectadas a manera de un poliedro, en donde una vez se observa una cara van apareciendo caras subsiguientes. Las dimensiones están asociadas a la cadena de valor del PAE, de las cuales algunas sirven para combinar y transformar los insumos en capital humano o para contribuir en ello. En todo caso, las dimensiones hacen parte de la planificación y programación, la distribución (incluida la contratación), y la ejecución: focalización, desperdicio, huella agroalimentaria, tributación, canasta adecuada, publicidad y operación, principalmente.

El PAE está constituido por 21 menús distintos elaborados por el operador y aprobados por la Entidad Territorial Certificada ETC. El arreglo Institucional del programa ubica al Ministerio del sector educativo en la parte superior, con instituciones de apoyo tales como la Presidencia de la República, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Departamento Nacional de Planeación, Prosperidad Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, y Cooperación Internacional (PMA, FAO, Banco Mundial). En el municipio, los actores directos identificados están constituidos por estudiantes, padres, gobierno, profesores, operador, y coordinadores y padres de familia.



#### La operación

En el 2018 las raciones tipo almuerzo preparadas en Sogamoso sumaron 1.8 millones, distribuidas durante 180 días calendario, además de 1.4 millones de raciones tipo industrializadas. El 73% de los beneficiarios permanecieron periodos superiores a un año (1).

En Colombia como en el común de los sistemas de alimentación escolar de Iberoamérica las competencias están descentralizadas. En Argentina se encuentra a cargo de las administraciones provinciales (Britos S. & Otros, 2016) y en España las competencias sobre comedores recaen en la comunidades autónomas pero son crecientes las presiones para que los entes de base tengan mayor poder decisorio a partir de actores que conozcan que más allá de llenar platos hay que alimentar personas y con el desafío de sustituir productos demandables pero perjudiciales (Villadiego, L. & Castro, N. 2017: 15). Morgan & Sonnino (2008), ha recogido las experiencias de Brasil, Kenia y Costa de Marfil, que han vinculado la alimentación escolar con la producción agrícola local ofreciendo alimentos variados, frescos y sin procesar. De estas se insinúa para Sogamoso la posibilidad de que contractualmente se faciliten efectuar compras a pequeña escala provenientes del entorno local, o mediante ofertas que hagan asociaciones de pequeños productores, de modo que se disminuyan los canales de intermediación pero también se fortalezca la intervención de la sociedad civil en el programa. Estudios previos en Colombia muestran que los operadores emplean el 94% de mano de obra local y el 64% de los insumos son adquiridos localmente (Unión Temporal G Exponencial & et. al., 2011:67). Además las 75 mil operadoras colombianas han sido su mayoría madres de familia beneficiarias del programa.

De cierta forma, el sistema operativo de Sogamoso favorece las economías de escala. Un operador seleccionado anualmente concentra el proceso en el municipio y subcontrata la preparación y distribución en los comedores escolares. El esquema de único operador, sin autonomía en materia de minutas, con un sistema de control compuesto por integrantes nacionales, departamentales, municipales, así como de la comunidad educativa, lo hace coherente pero insuficiente con el espíritu adyacente del programa para hacer alimentación saludable y control de la obesidad infantil.

Al contrario de no pocas experiencias internacionales (Villadiego, L. & Castro N. 2017:13), las cocinas no son simples centros de embalaje de alimentos pre cocidos ni empacados al vacío. Apurados por los afanes de la sostenibilidad ambiental, en muchos de los países como también en Sogamoso, los insumos primarios en su mayoría, se preparan y distribuyen al beneficiario *in situ*, sin mayor transformación previa, lo que disminuye el uso de empaques de icopor o plástico, los riesgos de ruptura de cadena de frío, y hasta la oligopolización o tercerización de los productos ya preparados y muy cercanos a su entrega como ocurriría con las bandejas tipo *catering* listas para su calentamiento y consumo final.

#### Focalización

Coexisten dos concepciones de focalizar política social. La primera hace énfasis en la focalización de subsidios hacia los sectores más desfavorecidos y servicios sociales prestados con esquemas público – privados. La segunda hace énfasis en la universalidad y solidaridad. Paradójicamente, en los países de ingreso alto se implementan mecanismos para recuperar costos de las familias acomodadas para aquellas más vulnerables, pues es la aplicación de instrumentos de focalización lo que ha permitido que con mayor frecuencia a lo largo del mundo se haga identificación individual o en su defecto identificación geográfica. Los defensores de la postura universal de las políticas sociales, acordes con la visión de los derechos humanos, son conscientes que para financiarla demanda una elevado esfuerzo tributario (Ocampo, 2008: 37-40). Quienes defienden la visión alternativa, ante las penurias fiscales, prefieren la focalización, participación privada en prestación de servicios y subsidios a la demanda, con el argumento adicional de que la no focalización contradice los principios de la progresividad del gasto. Colombia pertenece a la minoría de países que entregan alimentación escolar universal como lo hace Finlandia y Suecia, Irán o India. Venezuela, ha venido asumidendo el PAE como instrumento ideológico y no de bienestar social, transitando del universalismo asistencialista a acciones discriminatorias en la distribución de alimentos cada vez más insuficientes en términos de calidad y cantidad



(Observatorio Venezolano de Salud OVS, 2017). En cambio, la mayoría focaliza e incluso dispone de algún sistema de financiamiento progresivo (PMA, 2013: 25-27 y Unesco (2016).

**Tabla 2.** Elementos socio-económicos de beneficiarios del programa

Estratos	%
Uno	31%
Dos	62%
Tres	7%

Fuente: Fuente: Orlando Velasco Ulloa

La tabla 2 relaciona los elementos relativos a una caracterización socioeconómica de los beneficierios del PAE de Sogamoso. Esta muestra que un poco menos de dos teceras partes de los beneficierios encuestados pertenecen al estrato dos, que poco menos de una tercera parte pertenece a estrato uno, y que el estrato tres es minoría. En las zonas rurales el agrado y las preferencias manifestadas por los estudiantes respecto de la alimentación escolar son mas pronunciadas, lo que deriva del hecho de que hay una condicion cultural que los predispone a una valoración distinta del subsidios que en el cado del escenario urbano; aunado a esto, es frecuente que sea la comida principal para muchos menores en buena parte del dia.

La mayoría de los hogares están consttuidos por casi cinco personas en promedio, de las cuales un poco más de dos estudian. Más de dos terceras partes de los encuestados acusan que dependen de una sola persona para el sostenimiento del hogar, lo que indica un esfuerzo de los padres o jefes de hogar por ser incluidos en algún tipo de asistencia gubernamental.

Solo la quinta parte tiene gastos superiores a un millón de pesos y poco más de la mitad de los hogares se ubican en un rango que oscila entre \$500 mil y un millón de pesos, y 22% que sobreviven con menos de \$500 mil. Gastos superiores a \$1.5 millones son marginales. Los gastos en alimentación son un tanto más homogéneos dado que tres cuartos del total destinan menos de \$500 mil a compra de alimentos, una cuarta parte gasta menos de \$200 mil pesos y una tercera parte de los encuestados gasta entre \$200 mil y \$400 mil pesos.

#### El efecto en el gasto de bolsillo en alimentos del PAE

El PAE y el transporte escolar le costaron en el 2018 al conjunto social una media de COP 31.141 por estudiante al mes. De tal suerte que en proporción del gasto total y gasto en alimentos de los hogares, pueden llegar hasta 6,2% de los hogares de menos capacidad y hasta un 15,6% de las compras en alimentos de aquellos de quienes reportan menor consumo (Tabla 3).

El 56% de las familias encuestadas ahorran entre 3.1% y 6.2% de su gasto total gracias al financiamiento estatal del PAE, mientras que para el 22% fue del 6.2% o cuando menos ese porcentaje. La tercera parte de las familias ahorran entre el 7.78% y el 15.57%. Adicionalmente, 24% ahorra entre 6.22% y 7.78%.



Tabla 3. Ahorro del PAE en gasto de bolsillo

Gastos del núcleo familiar totales (porcentajes de familias por rango de ga	Ahorro en gasto de bolsillo como porcentaje del gasto total				
Menos de COP 500.000	22%		Cuando menos el 6.2% del gasto total		
Entre COP 500.000 y COP 1 Millón	56%		Entre el 6.2% y el 3.1% del gasto total		
Entre COP 1 Millón y COP 1.5 Millones	18%		Entre 3.1% y 2.1% del gasto Total		
Más de COP 1.5 millones	4%		Menos del 2.1% del gasto Total		
Gastos del núcleo familiar en alimentación (porcentajes de familias por rango de gasto en alimentos)			Ahorro en gasto de bolsillo como porcentaje del gasto en alimentos		
Menos de COP 200.000	26%	Más	s del 15.6% del gasto en alimentos		
Entre COP 200.000 y COP 400.000	33%	Enti	Entre el 7.8% y el 15.57% del gasto en alimentos		
Entre COP 400.000 y COP 500.000	24%	Enti	Entre el 6.2% y el 7.78% del gasto en alimentos		
Más de COP 500000	17%	Mer	nos del 6.2% del gasto en alimentos		

Fuente: Fuente: Orlando Velasco Ulloa

# Desperdicio

Según el informe del DNP (2016), en Colombia se pierden 1,53 millones de toneladas durante la fase de consumo, equivalente a un desperdicio promedio de 32 kg per cápita, pero si se considera la pérdida desde su producción y desperdicios se eleva a 205 kg per cápita. En todo caso, la pérdida y los desperdicios de recursos son imperfecciones sufragadas por los consumidores y contribuyentes.

Las observaciones de campo, a pesar del carácter aproximativo (como consecuencia del foco de las dimensiones abordadas), son lo suficientemente indicativas para deducir que los restaurantes son espacios no solo para repartir comida, sino en donde se suplen necesidades biológicas y se desarrolla la convivencia, bajo normas formales e implícitas, que contribuyen a la aceptación o rechazo de la minuta o parte de ella, producto del ambiente, limpieza, tiempo disponible para comer, sabor, apariencia y variedad, entre otros. Allí se observan normas más flexibles que en el salón durante el tiempo de clases, pero aprenden hábitos básicos como los de lavarse las manos, muchos de esos hábitos que perdurarán para toda la vida. También en el restaurante se presenta intercambio voluntario de alimentos, interacción grupal, así como presiones para que no se juegue con la comida.

Teniendo en cuenta que los comedores escolares como extensión del sistema educativo, son también lugares para educar en cuanto a agroecología, hábitos y sustentabilidad, se ha subestimado la oportunidad para sembrar el valor de la nutrición y el respeto por el medio ambiente. Ya la FAO ha manifestado que "la escuela es un lugar ideal para enseñar competencias básicas sobre comida nutrición y salud" (2). No es objeto de los alcances aquí, determinar el desperdicio en la preparación y en la distribución sino solamente en el consumo. Por eso, lo observado permite concluir que existen bajos niveles de desperdicio de los alimentos recibidos por los NNA municipales, lo que podrían explicar que el sistema de operación viene garantizando productos higiénicos, nutritivos, presentables, oportunos y manipulados adecuadamente. La introducción de chefs arrojan una interesante opción que ayuda a la aceptación del producto, que podría agregársela a mejores instalaciones, redistribución de espacios entre una comida y otra, o la disponibilidad de alternativas equivalentes.

#### Huella agroalimentaria

En términos de sustentabilidad, sigue siendo válido la reducción de la huella alimentaria con productos alternativos e insumos locales, sobre todo porque algunos viajan más de mil kilómetros para llegar a la mesa, contribuyendo a la contaminación que requiere su transporte. Como lo manifiesta la ONG europea Justicia Alimentaria Global "el sistema alimentario industrial consume hasta 5 veces más energía que el sistema basado en la producción local y ecológica" (Villadiego, L. & Castro, N. 2017: 36) al consumir más insumos incluidas las bolsas plásticas.



El PAE hace parte de la tendencia que combina un proceso de homogenización global de alimentos que produce justamente "alimentos viajeros" homogenizados y estandarizados (Betancourt, M. 2017: 86). Son relevantes los flujos de insumos y materias primas en la consecución de alimentos del PAE. En particular en lo que refiere con las cadenas de suministro y los trayectos que ha de adelantar cada elemento a fin de llegar al centro de acopio. El caso de Sogamoso es el de un sistema que importa lo que no produce o no puede producir por razones de clima o de ubicación geográfica. Esto diluye la relación de causalidad entre el programa y sus efectos ambientales, además de su caracterización en relación con capacidad de carga, resiliencia o huella ecológica.

El operador del PAE (ubicado en el municipio de Duitama) debe desplazarse hasta Sogamoso por 20.3 km, unos 31 minutos de trayecto. Hay alimentos que provienen de 905 km de distancia, correspondientes a 16h y 11m y otros desde 13.2 km o 20 min. Inclusive algunos son producidos en el exterior, Canadá y Chile entre otros, pero despachados a Duitama desde Barranquilla y Bucaramanga. Se presentó una media de 5h 22m en insumos y de 4h 54m en materias primas.

Como medio de promoción de la sostenibilidad, los insumos del PAE son más beneficiosos para el medio ambiente en la medida que se fortalezca con productos no industrializados por causar un menor impacto al medio ambiente cuando se utilizan materias primas con composiciones químicas con menor potencial de contaminación, de llegar a muchos casos pueden derivar de la naturaleza misma en un estado de descomposición de origen vegetal o animal, tales como fertilizantes orgánicos. Estudios disponibles acerca del consumo de alimentos per cápita adelantados por la Alcaldía de Bogotá arrojan cifras desde 0,9 kilogramos diarios hasta 1,1 kilogramos (Rodríguez, M. & Bladimir, F. 2005: 227). Con este supuesto, podríamos calcular que los beneficiarios del PAE demandan alimentos a razón de 18.6 toneladas / día para un total de 6789 toneladas anuales. El PAE suministra raciones durante la mitad del año (180 días de calendario escolar). Si bien la mayoría de productos son autóctonos, aparecen componentes adyacentes exógenos, difíciles de evadir frente a la interdependencia del mercado en el paradigma tecno – económico reinante (3).

#### Tributación

La tributación al no ser neutra cambia el entorno y las instituciones. Por eso la OMS ha recomendado la aplicación de impuestos selectivos al consumo de productos con alto contenido calórico o en azúcar, sal o grasa; y de subsidios a alimentos frescos como medidas efectivas para prevenir el sobrepeso y la obesidad. Las bebidas azucaradas le cuestan \$800 mil millones al presupuesto de Colombia cada año y constituye una externalidad negativa para el conjunto del sistema (4).

En México, campeón mundial de obesidad donde se consume por encima del 10% de la ingesta calórica recomendada por la OMS, la niñez aumenta de peso más que en ningún otro lugar del planeta y para quienes consumen bebidas azucaradas regularmente la diabetes es 1,26 mayor, calculándose las muertes asociadas al azúcar en 24.000 personas cada año (Rivera, Juan A. & Velasco, A. &, Carriedo, A. 2016). Esta investigación justificó con dicho argumento el efecto del impuesto extrafiscal a las bebidas azucaradas que generó menor consumo del 12% (4,2 litros / persona / año) en hogares urbanos y aumento de las bebidas no azucaradas en 4,3%. Sin embargo, allí se encuentran estudios que niegan la bondad del tributo porque se presentó el efectos sustitución (Flores, D. 2016) por otro tipo de bebidas calóricas. Tambien la Universidad de Chile demostró para ese país que desde que se impuso el impuesto del 5% a bebidas no alcohólicas endulzadas con azúcar, la obesidad ha disminuido entre el 0,99% y el 2,4%, muy por debajo del 36% mínimo que prometía el proyecto de ley (5). La tributación contiene dos componentes: por un lado la carga tributaria a los alimentos que integran los 21 menús ofrecidos, y del otro, la carga tributaria como instrumento que incentive el consumo de productos considerados negativos en la ingesta alimenticia, especialmente las azucaradas, que por adictivas son consideradas como la nicotina de los estudiantes. La gente, por efectos de sustitución, se está moviendo más a alimentos más baratos que tienen más calorías y no se ha visto gran cambio en el índice de masa corporal.



Los productos que integran la minuta y que son integrados mayormente por aquellos originarios directamente del sector agropecuario, se encuentran exentos tanto de tributos nacionales como de los territoriales. Algunos insumos para su preparación (aceite, condimentos, azúcar, entre otros), que si bien tienen un peso menor, están gravados con el IVA del 19% (tabla 4). De otro lado, las frutas y hortalizas son objeto de la contribución parafiscal para el Fondo Nacional de Fomento Hortifrutícola, creada mediante ley 118 de 1994 y modificada mediante el art 1 de la ley 726 de 200, equivalente al 1% del valor de las ventas de frutas y hortalizas que son pagados por los productores de estos productos primarios y cuyo agente retenedor es el procesador o comercializador. Además, el Municipio como responsable del proceso contractual del PAE, grava con sus tributos al contrato general firmado con el operador. En este, se aplican tres: a) la tasa administrativa de estampilla pro adulto mayor equivalente al 4%, la tasa administrativa denominada estampilla pro cultura con el 2%, y 3) Impuesto de industria y comercio, avisos y tableros equivalente al 10 X mil.

Tabla 4. Productos de las minutas con IVA

19%
100/
19%
5%
19%
5%
19%
19%
5%

Fuente: Orlando Velasco Ulloa con base en el estatuto tributario nacional

El valor del contrato PAE 2018 asciende a \$3.981,1 millones (US\$1,4 millones aprox.). Los contratos de prestación del servicio de alimentación escolar son el resultado de concursos públicos de selección con destino a establecimientos educativos oficiales los cuales están exentos de IVA (6). El impuesto de industria y comercio asciende a \$39,8 millones y las estampillas a \$119,4 millones para un total de \$159,2 millones. Considerando que el valor promedio de cada ración es de alrededor de \$2700,00 se puede inferir que con los tributos municipales (ICA y estampillas) alcanzarían para unas 58.962 raciones, suficientes para tres días de ingesta de todos los beneficiarios.

El volumen del contrato PAE podría superar el volumen de inversión física que un municipio promedio de sexta categoría contrata durante un año. Para casi todos ellos, sería el mayor contrato firmado y ejecutado en cada vigencia. Tal circunstancia llama la atención sobre el poder de compra de la administración pública y orientación de los mercados locales, enfatizando modelos que acerquen al productor con el consumidor, porque se aportaría a la sostenibilidad, la diversidad cultural alimentaria, criterios ecológicos (reciclaje y tratamiento de desechos, por ejemplo), y la autogestión, como ya se ha experimentado desde el año 2004 con la contratación pública ecológica o compra pública verde de la Comisión Europea. Allí, uno de sus integrantes, Dinamarca, se ha comprometido que en el 2020 el 60% de las materias primas en las cocinas de gestión pública sean ecológicas (Villadiego, L. & Castro N. 2017: 23-25); o París que se ha propuesto para el 2020 disminuir 30% las emisiones de gases de efecto invernadero procedentes de alimentación y que las comidas de proximidad sean de al menos 40% del total.



#### PAE y antropometría

La Encuesta Nutricional ENSIN (2010) demuestra que en Colombia el 60% de las mujeres y el 40% de los hombres tienen obesidad abdominal. Estudios como el de Alzate (2011) en Cali, resaltan que el problema de obesidad es producto de los malos hábitos alimenticios y relacionados con actividades sedentarias. El aporte nutricional del PAE depende de la zona geográfica, de su edad, de su consumo metabólico, gasto energético total (GET), tasa metabólica en reposo (TMR) y por su puesto de su Factor de Actividad (FA) debido a la biodiversidad del país que presenta somatotipos y razas diferentes que por supuesto requerirán del principio de individualización para generar inferencias en el aporte nutricional.

La antropometría permite cuantificar el tamaño, la forma, la composición y la función de las estructuras del cuerpo. Con una muestra de 250 niños de Sogamoso (84 mujeres y 166 hombres) podremos deducir características relevantes:

El somatotipo de las niñas (endomorfo-mesomórfico 4,38-3,41-2,16) indica que se presenta una moderada adiposidad relativa, existencia de grasa subcutánea que cubre los contornos musculares y óseos, y una apariencia blanda; moderado desarrollo músculo-esquelético relativo, con huesos y articulaciones de mayores dimensiones, acompañado de extremidades relativamente voluminosa, lo cual indica una apariencia de robustez acompañada de tejido graso (Fig. 3).

**Los niños** presentan un somatotipo meso-endomorfo (4,33-4,40-2,23), que tambien arrojan moderada adiposidad relativa, grasa subcutánea que cubre los contornos musculares y óseos, y una apariencia blanda, con moderado desarrollo músculo-esquelético, y huesos y articulaciones de grandes dimensiones, mostrando así una apariencia de robustez, acompañado de tejido graso.

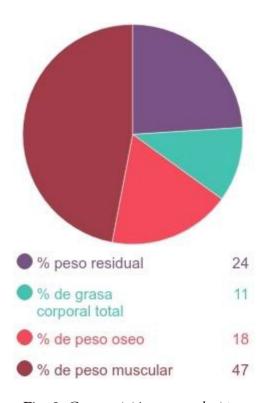


Fig. 3. Composición corporal niñas Fuente: Orlando Velasco Ulloa.

El porcentaje de grasa corporal de los niños esta elevado en 5% y la composición corporal demuestra valores normales de masa muscular y ligeramente elevados de masa ósea, lo cual indica la existencia de formas ro-



bustas en la población evaluada. Al tener en cuenta el índice cintura-cadera, se halló un valor de 0,90 lo cual indica que no existe un riesgo de enfermedad cardiovascular de acuerdo a la valoración de la OMS (2014). La tasa metabólica basal para el caso de las niñas indica una necesidad de 1304,3 kilocalorias, mientras que para el caso de los niños los resultados indican una necesidad de 1685,1 kilocalorias.

Las minutas de un mes evaluadas presentaban tablas nutricionales que evidenciaron sus aportes en nutrientes y necesidades energéticas. El refrigerio escolar diario aportó 594,97±38,70 kilocalorias a los escolares, encontrando un valor mínimo de 527,81 kilocalorias y un valor máximo de 663,06 kilocalorias (fig. 4).

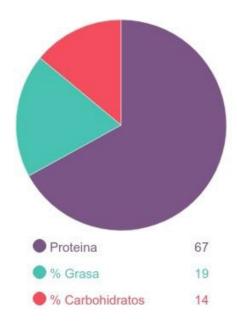


Fig. 4. Aporte nutricional del Plan Alimentario Escolar

Fuente: Orlando Velasco Ulloa.

En promedio un 67% de lo que se proporciona en las minutas son carbohidratos, seguidos de un 19% de proteínas y 14% de grasas. Adicionalmente se aportan calcio y hierro con prevalencia de aporte de calcio (97%). En cuanto al aporte nutricional del PAE en Sogamoso un 67% corresponde a carbohidratos, 19% a proteínas y 14% de grasas, con aportes adiiocnales en calcio y hierro, que son acordes con las ingestas dietéticas recomendadas por la Food an Nutritional Board para escolares entre los 7 y los 12 años de edad, encontrando que el gasto energético corresponde a 2000 kilocalorías por día, de los cuales entre 50 y 55% deben corresponder a carbohidratos, 10 a 15% a las proteínas y entre 30 y 35% a grasas.

El PAE aporta los nutrientes y kilocalorias necesarios de acuerdo a los requerimientos metabólicos de los escolares, lo cual indica que las bondades de estrategia en cuanto al cumplimiento del aporte nutricional diario, incluso superando en un 10% lo establecido dentro de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, aporte relevante teniendo en cuenta que los niños en edad escolar no siempre están en reposo, sino que a su vez están inmersos en actividades lúdicas, recreativas y deportivas, propias de su quehacer de niños.

#### La canasta adecuada

La canasta de Sogamoso vale unos US\$126 beneficiario/año que supera al promedio de la misma en los países de ingresos bajos y medio donde cuesta US\$54 beneficiario/año, pero lejos del costo de los países de alto y medio-alto ingresos que llega a US\$371 beneficiario/año (PMA, 2013: 28-36).



Las observaciones de campo en el municipio exponen contundentemente que, al menos en el proceso de consumo de alimentos, a pesar de ser minutas "tipo ancheta" unilateralmente diseñadas, son aceptadas a plenitud por sus beneficiarios y el rechazo o desperdicio de alimentos es intrascendente. Ante tal escenario se justificarían los subsidios a esa clase de bienes meritorios como el alimento a la niñez, y que se apoye y se fortalezca. La dieta desperdiciada debería buscar en consecuencia, razones culturales como los hábitos y razones sociales tales como posiciones de clase.

El aporte nutricional del PAE frente al total del consumo diario total es alrededor de dos terceras partes para quienes ya se encuentran dentro de la jornada única, sin que se tenga certeza que por fuera del sistema educativo los alimentos consumidos anulen los beneficios balanceados de la misma. De hecho, aparecen razones para sospechar que por un lado se consumen minutas adecuadas, y por el otro, los hogares consumen dietas que afectan directamente su salud. El mismo Ministerio de Protección Social –MIPRES– encuentra que Sogamoso se ubica en el segundo lugar de los municipios colombianos con mayor número de pacientes diabéticos con medicamentos (104,2 pacientes por cada 10.000 habitantes) frente a Barranquilla que con 60,0 pacientes por cada 10 mil habitantes ocupa el puesto veinte de la lista (7), en razón a los hábitos alimenticios de la población, anclado en la ingesta de alimentos azucarados y volúmenes mayores a los requeridos.

Las minutas han sido adecuadas desde el punto de vista nutricional (8). También cuentan con un alto grado de componentes alimenticios locales aun cuando se hacen uniformes o estandarizados para todos. Enfatiza en la cercanía de productores y consumidores o en lo que Betancourt (2017: 146-153) denomina el acrcamiento del alimento a la mesa, dado que es fundamental para la sostenibilidad y soberanía alimentaria a partir de la estructura de concentración productiva y de la propiedad de la tierra en donde el 39% de los propietarios de Colombia son dueños de menos de 3 hectáreas.

Las deficiencias para conseguir una canasta ideal son una constante internacional. Ejemplo, en Inglaterra se reclama que 20% de los jóvenes no consumen fruta y hacen menos de una hora de ejercicio diario, y en USA que hay exceso de comidas grasas y bebidas azucaradas. En Sogamoso la canasta que aporta una tercera parte de la dieta diaria, deja a la familia y a las decisiones del estudiante la dieta restante. La alimentación escolar puede hacer parte de la salud pública, dado la alarmante y creciente tasa de sobrepeso y obesidad infantil, calificada como epidemia global por la OMS (Polanco, A. en Martínez, J : 59), puesto que el mejor tratamiento de la obesidad infantil es la prevención. Por eso, el comedor escolar puede y debe mantener un inmejorable ejemplo visible en el que la faceta higiénica de la alimentación sea evidente a través de la adecuación y limpieza de las instalaciones y utensilios y, sobre todo, mediante las formas de manipulación establecidas para los alumnos en el comedor. Desde esta visión, el comedor escolar se convertiría, en un espacio de hábitos alimentarios porque van a tener impactos por toda la vida, en el que el alumno se familiariza con los alimentos y sus formas de preparación y presentación, haciéndolas progresivamente parte de sus hábitos y de su aprendizaje (9).

#### El transporte escolar

El transporte mitiga situaciones de exclusión social, explotación laboral y otorga sensación de seguridad. Si bien es probable que la ruta escolar no tenga impacto directo en las tasas de aprobación, reprobación y deserción, y que el impacto sobre la tasa de aprobación sea ambiguo, se debe resaltar que en el grupo de beneficiarios potenciales se encuentran todos los estudiantes de las instituciones educativas oficiales, tipificándose desde este ángulo, como un subsidio condicionado pero no focalizado.

La ruta escolar evita que la familia tenga que pagar transporte. Los recursos públicos que se dedican al mismo aumentaron 36,6% desde el 2015 repuntando en la vigencia de 2018 hasta llegar a los \$2113,0 millones (US\$740.000 aprox.), representando un financiamiento anual promedio de unos 114,2 miles de \$/estudiante, en parte por la mayor demanda para atender la jornada única (Tabla 5).

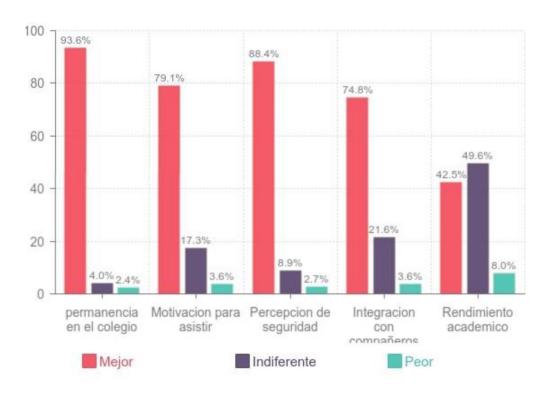


Tabla 5. Inversión pública en transporte escolar de Sogamoso

Período	Millones COP
2015	1546,3
2016	1338,4
2017	1727,2
2018	2113,0

Fuente: Orlando Velasco Ulloa.

Los beneficiarios de todos los niveles afirman que el transporte facilita visiblemente la asistencia diaria a la institución educativa. Tres de cada cinco estudiantes ahorran entre 25 y más de una hora de viaje gracias a la ruta, lo que nos deja establecer que los colegios están dispuestos a incrementar su demanda. El 93% manifestó que el programa de transporte escolar ha mejorado la permanencia en la sede educativa y cuatro quintas partes que ha mejorado su motivación o disposición a asistir (Fig. 5). Dos quintas partes manifestó que mejora su rendimiento académico, mientras que a la mitad le resulta indiferente. En cuanto a la motivación para asistir al colegio, el 79.1% de los beneficiarios afirma que han mejorado gracias a la sensación de seguridad, la socialización, la facilidad y el tiempo de desplazamiento.



**Fig. 5**. Percepción del programa de transporte escolar por parte de estudiantes usuarios **Fuente**: Orlando Velasco Ulloa.

El 40.2% de los beneficiarios encuestados manifiesta que el programa le reduce el tiempo de desplazamiento de cinco a quince minutos. El restante porcentaje percibe un beneficio mayor particularmente en el rango de



15 a 30 minutos. Esto se vincula con el hecho que en ausencia de ruta el 43.4 % de los beneficiarios tardaría de 15 a 30 minutos en llegar a la sede escolar, incurriendo en costos adicionales de transporte, máxime cuento la tercera parte de los encuestados manifiesta que tardaría más de 30 minutos en llegar al centro educativo si no hubiese programa de transporte escolar.

Cabe inferir que el transporte en la modalidad de rutas escolares, mejora los índices de asistencia diaria de los beneficiarios y garantiza la llegada oportuna a clase. Contribuye a la ampliación de la cobertura y al aseguramiento del derecho a la educación y a la nutrición. Sería socialmente aceptable que la asignación de rutas sea universal y no esté vinculada con el rendimiento de los beneficiarios para no sancionar doblemente a los más pobres. De todas maneras, se podría pensar que —dadas unas condiciones socioeconómicas— el criterio para mantener el servicio de la ruta a un beneficiario debe estar determinado por el rendimiento mostrado en un periodo consecutivo de tiempo. La optimización del servicio de transporte escolar está asociada al diseño de la ruta y a los tiempos de desplazamiento. Aunque los resultados han sido positivos, todavía se puede reducir más el tiempo de desplazamiento. Favorece el acceso, la puntualidad y la asistencia diaria. Adicionalmente, favorece la seguridad.

#### Infraestructura

Es la infraestructura física posiblemente el factor de mayor deficiencia del sistema no solo en Sogamoso sino de todo el país en donde el 67% de los espacios de almacenamiento no contaban con condiciones adecuadas y menos del 20% tenían suficientes equipos de refrigeración (Unión Temporal G Exponencial & et. al., 2011:72).

Las principales debilidades a nivel agregado se encuentran en instalaciones sanitarias para el personal manipulador (42%), el hecho de que tengan que ser compartidos (20%) y con ventanas y puertas en buen estado que faciliten la limpieza (35%). Llama la atención que el 18% de los funcionarios operadores acusen la inexistencia de comedor escolar en su sede. En cuanto a fortalezas, se destaca el caso de recipientes de recolección y clasificación de residuos (100%), el espacio para la preparación de alimentos (100%), el área de lavado el almacenamiento (98%). Resaltan las pésimas condiciones en las cuales es almacenada el agua en el 93% de los casos (Tabla 6).

Los problemas de acopio no solo se hacen evidentes en las instituciones educativas sino también en la fuente de producción. Los campesinos enfrentan las peripecias de almacenaje y transporte de sus productos. Aquellos que se comercializan se hacen con acopiadores locales o regionales que abastecen las plazas de mercado y tiendas, de donde son adquiridos por el operador y finalmente, incluidos en la minuta respectiva. Tal dificultad en infraestructura incentiva la presencia de mayor cantidad en los canales de intermediación, que impide la mayor dinámica y presencia directa de productos locales en las minutas, en aras de mejorar el grado de sostenibilidad y economía productiva local.

#### **Publicidad**

En América Latina y el Caribe alrededor del 58% de la población (cerca de 360 millones de personas) tiene sobrepeso y 23% (140 millones de personas) son obesos, afectando más a mujeres que a hombres. En España la obesidad infantil alcanzó el 13,9% y la del sobrepeso el 26,3% (Polanco A. en Martínez, J. 2015: 59). El cambio de hábitos alimentarios y la poca actividad física son, según el Ministerio de Sanidad y Consumo español, las principales causas de este espectacular incremento (ONU-OPS: 2018).

En Colombia, la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional 2010 (ENSIN, 2010) muestra idéntico panorama. El exceso de peso en los colombianos se incrementó en 5.3% entre el 2005 y el 2010, pasando de 45.9% del total de la población en 2005 a un 51.2% del total, que sitúa a Colombia por encima de la media global. Esto parece relacionarse con la presencia de productos alternos que compiten con la dieta adecuada o anulan su efecto tanto en el hogar como dentro y cerca de las instalaciones educativas. La mitad de los cole-



Tabla 6. Condición de variables de infraestructura de colegios encuestados

Variable	Condición	Proporción (%)
Frecuencia del suministro de agua	Todos los días	100
	Suficiente	64
Cuanta con anamía alfatrica	Insuficiente	33
Cuenta con energía eléctrica	Sin servicio	0
	Suspendida	2
	Conexión a red	27
Aprovisionamiento de gas	Cilindro	73
	No	0
	Gas en cilindro	73
La preparación de alimentos se hace con	Gas por red	27
	adobe	2
Matarials del vice del corredor	baldosa	63
Materiales del piso del comedor	cemento	9
	ladrillo	26
	Comedor	77
Lunar danda aa aanaumaa laa alimaataa	Pasillo	4
Lugar donde se consumen los alimentos	Salón	15
	Teatro	4
	Estante de metal	46
Lunan dan da a a alamanan lan al'anantan	Estante de madera	13
Lugar donde se almacenan los alimentos	división en baldosa	2
	almacén	39
	Yacimiento de agua	6
Abastecimiento de agua	Carro tanque	3
	Acueducto	91
	Comida para animales	15
Flinsing side de seale s	se queman	30
Eliminación de desechos	se entierran	4
	A carro recolector	51

Fuente: Elaboración propia

gios de Colombia cuentan con tienda escolar, la mayoría financiados por empresas productoras de gaseosas y refrescos, por tanto, dos terceras partes de la oferta no hace parte de productos saludables, y que solo una de cada 5 sedes ofrecen frutas enteras a diario. Además más de la mitad de los NNA llevan alimentos de paquete o los compran en la tienda escolar (Unión Temporal G Exponencial & et. al., 2011:218-219). A lo anterior se le suman estudios como los de la Unión Temporal G Exponencial & et. al., 2011 (118), que cuantificó en 56% la proporción de sedes escolares con Plan Educativo Institucional –PEI– con actividades definidas de promoción y formación de alimentación saludable y actividad física, pero el 14% de los docentes no identificaron claramente cómo se incluyen esas actividades (10).

En Guatemala, de los 2026 anuncios de alimentos de un estudio, el 85% no son permitidos para publicidad dirigida a niños y solo 14% eran permitidos (11), en línea con el aforismo de que la publicidad es el máximo exponente de un juego de engaños. En Brasil AVISA es la agencia que fiscaliza los productos alimentarios como lo hace el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos (INVIMA) en Colombia.



Después que había sido hundida en el Congreso, AVISA presionó la aprobación de la ley contra la comida chatarra luego de una consulta amplia por internet con participación activa de la sociedad civil. En Colombia, el proyecto de ley de 2013 "por medio del cual se prohíbe la venta y consumo de comida chatarra en los establecimientos educativos públicos y privados del país y se dictan otras disposiciones" igualmente ha sido archivada y ha vuelto a ser presentada en el año 2017 tendiente a obligar a la rotulación y educación hacia productos libres de azúcares.

El medio de comunicación elegido como vehículo de la publicidad alimentaria destinada a menores es la televisión. La observación de la pauta infantil (12) arroja el sesgo perjudicial para el niño al asociar la ingesta de un determinado alimento con «ser el mejor» (13). El 28%, promocionan alimentos, principalmente aquellos promueven alimentos poco saludables, altos en azucares y grasas saturadas. Los alimentos más ofertados son galletas, cereales de desayuno, lácteos, helados y golosinas. Se reflejan en el total de anuncios de alimentación observados agrupados en función del producto que ofertan. En ambos casos la mayoría de los anuncios de alimentos contienen imágenes en dibujos animados y muchos ofrecen regalos por la compra de los productos. Los alimentos que se ofertan son altamente energéticos y de poco valor nutritivo, generalmente ricos en azúcares simples y grasas. No hay anuncios de frutas, verduras o pescado, de los alimentos que serían la base de una dieta equilibrada. Tampoco se incluyen recomendaciones dietéticas, consejos alimentarios o hábitos de vida saludable.

Hay una divergencia clara entre lo que se ofrece y lo que los expertos en nutrición recomiendan consumir. La dieta aconsejada y la que compondrían los alimentos anunciados difieren enormemente. Otro estudio similar realizado entre escolares británicos de primaria demuestra la estrecha relación existente entre la publicidad y el consumo de productos artificiales previamente publicitados, en detrimento de alimentos naturales. Diez de los productos más consumidos por los integrantes de la muestra correspondían a los diez alimentos publicitados con más frecuencia en las pausas de los programas televisivos preferidos por los niños. Los anuncios de refrescos, frituras y procesados fueron los más recordados por la población infantil analizada, datos que concordaron claramente con los productos más consumidos por la muestra.

El tiempo destinado a publicidad de alimentos es, aproximadamente, un tercio del total de la pauta, a lo que hay que sumarle el efecto de la publicidad que se ve intensificado por el número de horas totales que un niño pasa delante del televisor. En lo relativo a la influencia que tiene la publicidad sobre la elección del producto, está el hecho de que la gran mayoría de los anuncios están pensados para la mente infantil, conectando con ellos a través de imágenes que captan su atención, sobre todo de dibujos animados y la utilización de personajes famosos y admirados.

### Cobertura y calidad educativa

El Gobierno ha establecido que el origen de los problemas de calidad y cobertura se encuentra en el bajo acceso y calidad dudosa a un complemento alimenticio (DNP, 2017: 14) lo que conduce a recurrir al PAE por su impacto importante en la deserción. Para la Unión Temporal G Exponencial & et. al. (2011: 223-224) la deserción se reduce en lo rural gracias al PAE hasta en 6.5% y hasta 3,6% en lo urbano, haciéndose esta diferencia más amplia entre los estudiantes pequeños (menores de 12 años). En cuanto a asistencia escolar el PAE la mejora en 2,1% siendo más fuerte en el sector rural.

Si tomamos el PAE y el transporte escolar como incentivo monetario, su peso supera el promedio de las transferencias de los hogares pobres en los países de ingreso medio como Colombia (Programa Mundial de Alimentos PMA, 2013: 43) que oscilan entre 10% y 15% del gasto hogareño, el cual se hace más significativo en la medida que el hogar sea más pobre. Sumados los dos componentes, cada beneficiario es objeto de alrededor de \$US113 por año que si tomamos el número de hijos promedio por hogar, puede representar el equivalente a un salario mínimo legal.

Con todas sus bondades hay en Sogamoso inasistencia escolar (Tabla 7). La cobertura es de 18.676 (8898 en primaria y 9778 en secundaria) y la tasa de deserción en 2018 fue de 92 alumnos en primaria (1.03%) y



de 110 en secundaria (1.12%), frente a 3,72% para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. El DANE muestra que la cobertura de la educación media nacional fue de 80.17% en 2017 (era de 78,6% en 2010) y la cobertura de educación superior ascendió a 51,5% en 2017 (37,1% en 2010). La mortalidad infantil viene cayendo hasta situarse en 2017 en 17,1 menores por cada mil nacidos.

El carácter universalista del PAE favorece la movilidad estudiantil al encontrar complemento alimenticio a donde deba desplazarse. Con toda esta oferta indiscriminada —que se presentaría moralmente incorrecto si se excluye a quienes tienen capacidad de pago—, no evita cuestionar que teóricamente tal tipo de subsidios deban ser focalizados, teniendo en cuenta que son recursos públicos priorizados a la población vulnerable.

**Tabla 7**. Deserción y cobertura de educación básica y media en Sogamoso en colegios oficiales a septiembre de 2018

Grado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Cobertura total	1258	1385	1426	1613	1610	1606	1936	1839	1730	1566	1467	1240	18.676
Estudiantes ensituación de deserción	12	21	17	10	12	20	27	22	27	11	19	4	202
Porcentaje de deserción por grado	1.0	1.5	1.2	0.6	0.7	1.2	1.4	1.2	1.6	0.7	1.3	0.3	1.1

Fuente: Orlando Velasco Ulloa con base en datos de secretaría de educación municipal

# La situacion estrategica situacional del PAE

Claramente estamos ante la presencia de mercados que tiene disponibilidad de alimentos diseñados a traves de minutas, así sea que se deban alcanzar de manera directa por las familias o en el mercado abierto por las entidades públicas a través de los operadores. El PAE cuenta con el segundo de sus componentes, el acceso a los alimentos, cuestionable o no, complementan la dieta familiar, y corrigen las deficiencias estructurales que dificultan la alimentación "nutritiva, permanente, suficiente e inocua" como derecho universal convenido. El aprovechamiento de los alimentos, como tercer componente del PAE, arroja vetas que han venido mejorando como la reducción del desperdicio gracias a la introducción de chefs, pero con deficiencias visibles en la infraestructura de los restaurantes para hacerlos agradables, y de paso, competir con los productos procesados de consumo masivo, incentivar el uso de los productos del mismo entorno, y hasta productos que sean producidos por los mismos beneficiarios directos.

# Matriz estratégica del PAE

El análisis DOFA parte de identificar aspectos internos positivos y negativos denominados fortalezas y debilidades y factores externos positivos y negativos denominados oportunidades y amenazas. De las 11 dimensiones identificadas se han identificado 42 factores que se clasificaron según los cuadrantes de la matriz DOFA. Por tanto, como se observa en la Tabla 8 son clasificados en 13 fortalezas, 12 oportunidades, ocho debilidades y nueve amenazas.

#### **Fortalezas**

De los 13 factores clasificados como fortalezas se puede deducir la operación exitosa del programa, la participación multi-actoral (inclusive gobierno, familias, operador), la diversidad de los menús, su aceptación y permanencia. El PAE se desarrolla en Sogamoso a partir de un operador privado experimentado con sede en la ciudad de Duitama. La rotación de alimentos y esfuerzo en cuanto a presentación y sabor contribuyen a que sean aceptados. De ahí que no haya desperdicio, que la aceptación de los alimentos sea alta y su permanencia esté garantizada. La integración de muchos actores ha contribuido a su éxito. Sirve destacar la vinculación de madres cabeza de hogar en la preparación de alimentos, mejorando la percepción positiva del programa.



Tabla 8. Tabla de componentes del programa de alimentación PAE

No.	Fortalezas	No.	<b>Oportunidades</b>
1	Control ciudadano activo: Los comités de control social (padres de familia, rectores y estudiantes) hacen un ejercicio activo de control	22	El PAE se puede enlazar para fortalecer la economía agrícola local.
2	Ha permitido aumentar de Cobertura Escolar y disminución de la deserción.	23	Contribuir a la huella ecológica a través de la compra de productos locales.
3	Ha permitido el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo motriz.	24	Enlazar el PAE con programas complementarios para fortalecer la jordana única
4	Vincula al proceso de operación a mujeres madres cabezas de hogar de la localidad	25	Enlazar el PAE con una cultura del uso responsable de los recursos
5	Alta capacidad técnica, operativa, administrativa y de experiencia, del operador del programa.	26	Contrarrestar los crecientes índices de obesidad y malnutrición
6	Activo control y seguimiento gubernamental en sus distintos niveles	27	Mejorar los hábitos alimenticios
7	Hay alta rotación de productos de la minuta del PAE	28	Hay espacio para mejorar los instrumentos de focalización
8	hay regulación normativa para la composición técnica de las raciones y de la operación del programa	29	Fortalecer la vinculación del núcleo familiar con la operación del programa
9	Su contribución a la disminución del porcentaje de los ingresos destinados a alimentación por parte de los hogares de los beneficiarios	30	Los menú pueden optimizarse
10	Alto grado de aceptación por parte de las familias de los beneficiarios.	31	Dar continuidad al suministro de alimentos
11	El desperdicio de alimentos es marginal.	32	El restaurante escolar como un espacio educativo de formación ciudadana y valores colectivos.
12	El programa de transporte escolar genera un efecto positivo en las variables objetivo del PAE	33	Enlazar el PAE con programas extracurriculares y vacacio- nales en educación
13	El PAE tiene se adecúa a los alimentos producidos mayoritariamente en la región.	No	AMENAZAS
No	DEBILIDADES	34	Riesgo en la continuidad de servicio por canales de distribución
14	Inaplicabilidad de un sistema de focalización.	35	Alto riesgo de regresividad en el gasto por falta de focalización
15	Insuficiente presupuesto para la óptima remuneración de los trabajadores del programa.	36	Alta volatilidad de precios en los productos alimenticios que componen la minuta del programa.
16	Limitada infraestructura y menaje de los restaurantes escolares	37	Estigmatización del PAE, por hechos de corrupción en el ámbito nacional.
17	Descuido en la preparación y presentación de algunos alimentos, que los hacen poco atractivos.	38	Retrasos en la continuidad del programa
18	Escasez de evaluaciones de impacto nutricional y antropométrico.	39	Dependencia del programa: incentivos perversos en relación con descuido de la alimentación en casa
19	Malos hábitos alimenticios	40	Desplazamiento de las compras locales por el aprovechamiento de economías de escala
20	El PAE sólo representa la tercera parte o menos de la dieta del NNA.	41	Distorsión de la alimentación del PAE por tiendas escolares y publicidad.
21	No existe continuidad del programa en épocas extracurriculares y en vacaciones.	42	Desplazamiento de la oferta de productos naturales por procesados o industriales

Fuente: Orlando Velasco Ulloa



#### **Debilidades**

Las principales debilidades giran en torno de la infraestructura, en especial en las zonas rurales que no cuentan con restaurantes adecuados, obligando a recibir los alimentos en pasillos o salones de clase. La universalización del programa riñe contra quienes consideran que la focalización mejora la progresividad del gasto público y que repercute en ineficiencia en el uso de los recursos, al distraerlos en quienes tienen mayor capacidad de pago.

Aparece en el panorama la escasa continuidad del programa, tanto en los fines de semana como en épocas de vacaciones, en razón de los fines institucionales por mejorar la cobertura y permanencia educativa, que son preferidos a razones sanitarias directas. Esto descompensa el esfuerzo en la institución por entregar alimentación balanceada. A la postre, tal intermitencia conlleva a que el efecto del manejo estricto de las minutas se pierda parcialmente.

El recinto de consumo debe mejorarse fuertemente desde su parte estética como de higiene en sí misma. Esto parte desde la disposición de vajillas y mobiliario pertinente, iluminación, decoración, servicio y complementos, que lo hagan parecer a cualquier restaurante competitivo y privado. El comedor será un recurso didáctico adicional y complementario de la escuela en materia de educación para la salud, tanto en lo relativo a la alimentación y nutrición, y hasta el manejo de los cubiertos, en la medida que se diseñen objetivos didácticos para el comedor. El comedor escolar contribuirá al conocimiento progresivo, de acuerdo a las diferentes edades, de los distintos alimentos, de sus colores, olores y sabores; contribuirá a difundir la conveniencia de la higiene individual relativa a la manera correcta de lavarse las manos o los dientes.

#### **Oportunidades**

Las 12 oportunidades giran en torno al enlace del PAE con múltiples factores a fin de mejorar sus efectos e impactos. Estos van desde su potencialidad en materia de salud, construcción de ciudadanía, mejores condiciones de medio ambiente, producción local, aprendizaje de oficios agropecuarios, o enseñanza de la biología y química.

Directamente, los menús pueden optimizarse a fin de eliminar el desperdicio en la preparación de alimentos pero también para generar una cultura del uso de recursos en los estudiantes. Los restaurantes escolares pueden convertirse en un escenario de educación en valores para la formación integral de los estudiantes lo que incipientemente se ha observado en las visitas de campo a través de elementos visuales y de la indicación de maestros y de compañeros de cursos superiores.

#### Amenazas

El ejercicio muestra nueve amenazas. Una primera línea de amenazas gira en torno a los precios de los alimentos y el aprovechamiento de economías de escala lo que puede desplazar la producción local. Frente a la operación del servicio, aparece un grado de riesgo en el canal de suministros, puesto que la ubicación de la sede del operador, que estando relativamente cercano, traslada alimentos frescos para su consumo frecuentemente no de manera inmediata. La no continuidad del servicio tiene efectos asociados con la pérdida de esfuerzos institucionales como se presenta con la necesidad de darle continuidad a mejorar los hábitos alimenticios en los estudiantes. Inclusive, es frecuente la presencia de tiendas escolares y publicidad masiva con productos no recomendados.

Los comedores escolares tienen que ser una garantía del aporte adecuado de nutrientes y energía y, además, un soporte, una herramienta didáctica y un recurso educativo. De este modo, los comedores escolares podrán ampliar su influencia sobre áreas como la promoción de los hábitos alimentarios saludables, la adecuada educación alimentaria, la instauración de comportamientos y actitudes sociales pertinentes, el desarrollo de habilidades y, muy especialmente, un marco de socialización y de convivencia.



Falta de recursos de infraestructura sanitaria, incluyendo deficiencia en el suministro y calidad de agua, en un medio ambiental de pobreza, con limitadas condiciones de manejo de residuos, agresiones de plagas, de escasos recursos de equipamiento y tecnología y de grandes riesgos sanitarios. La población objetivo es una población expuesta a múltiples problemas deficitarios, falta de alimentación adecuada, con gran exposición a las agresiones sanitarias del ambiente, parasitosis y portación de agentes infecciosos.

#### Dependencia e influencia de los factores del programa

La matriz de Vester (14) es un instrumento metodológico que complementa el esquema DOFA con un análisis de influencia de los componentes identificados. La Tabla 9 muestra como resultado que los factores con mayor influencia son aquellos asociados con la capacidad del operador, su capacidad para influir en la cobertura y calidad educativa, su permanencia y aceptabilidad, y la diversidad de minutas:

**Tabla 9.** Componentes PAE más influyentes

Número	Componente	Dependencia x	Influencia Y
Cinco	Alta capacidad técnica, operativa, administrativa y de experiencia, del operador del programa.	33	104
Dos	Ha permitido aumentar de Cobertura Escolar y disminución de la deserción.	42	101
Diez	Alto grado de aceptación por parte de las familias de los beneficiario	48	97
Tres	Ha permitido el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo motriz	43	93
Siete	Hay alta rotación de productos de la minuta del PAE	32	87

Fuente: Orlando Velasco Ulloa

Se deducen los factores más dependientes, correspondientes al desperdicio, continuidad en el suministro, la influencia de la publicidad, los hábitos alimenticios, así como su influencia para contrarrestar la obesidad y desnutrición (Tabla 10). Concretamente, los factores dependientes permiten llamar la atención en variables y



acciones que tiene que ver con temas endógenos como la administración del programa y la asistencia sanitaria, pero también con otros de menos manejo como la familia, el mismo entorno y la industria alimentaria.

En materia de administración del programa, llama la atención acerca de requerimientos complementarios de programas de actividad física, pero también la demanda de mayor agresividad para formar e integrar recurso humano especializado en salud, tendiente a mejorar los beneficios de prevención de la obesidad, promocionando el consumo de alimentos saludables. Parece imperativo exigir el etiquetado de los alimentos procesados que incluya los macro y micronutrientes, y su porcentaje de aporte en energía, grasa, hidratos de carbono y proteínas en relación con la ración diaria, así como los componentes bioactivos y los aditivos que contienen. La "semaforización nutricional" ya se discute en Bolivia, Brasil y Colombia; pero funciona ampliamente en países como Francia, Alemania, Portugal y Reino Unido y Ecuador como país pionero en América Latina (15).

Las asimetrías de información en materia nutricional a favor de productores industriales o mayoristas de alimentos, obliga a poner alarmas a acelerar el conocimiento y valoración de las especiales apetencias y aversiones a los diferentes alimentos según los grupos de edad y requerimientos especiales por razones de discapacidad o deficiencias nutricionales. Algo positivo en este campo, es la presencia de alimentos de temporada. Aún se puede facilitar la identificación del origen de cada alimento que se presente en el comedor y difundir cuáles han sido las operaciones y transformaciones que ha sufrido hasta llegar a la mesa.

Contrarrestar factores considerados como amenazas pero también dependientes, lleva a poner relevancia sobre los servicios de asistencia sanitaria, tendientes a promocionar hábitos dietéticos y de actividad física saludable para la población general, además de programas conductuales y de hábitos de vida saludables. La lógica del mercado evidentemente coapta a los medios de comunicación. Aún se puede mejorar la calidad nutricional de los menús ofertados en el comedor escolar y restringir o eliminar las "tiendas escolares" y hasta la publicidad alrededor de las instituciones educativas que promueven alimentos y bebidas de baja calidad nutricional.

Para la familia se deducen algunos elementos de importancia estratégica. Se pueden mejorar sus conductas y conseguir un estilo de vida saludable en su interior, incluyendo evitar el uso abusivo de la TV, del celular y otras actividades sedentarias.

El entorno aparece como área clave para los objetivos centrales y complementarios del programa. Hay falencias generales sentidas en materia de infraestructura para la actividad física y el deporte seguro y su acceso fácil, rápido y económico, así como laboratorios para la enseñanza de la química o la física, agroecología y medio ambiente, o la misma geografía, aprovechando la producción de alimentos locales y la actividad económica familiar.

#### Factores estratégicos del PAE

A partir de los consolidados de influencia (eje de las ordenadas) y dependencia (eje de las abscisas) de la matriz de Vester, se organizan en el segundo cuadrante sobre un plano cartesiano dividido en cuatro partes iguales como lo ilustra la figura 6. Así, caracteriza cada componente en términos de poca o mucha influencia en los demás componentes y poca o mucha dependencia de los demás componentes.

La primera se denomina zona de poder y es la parte más relevante. Esta distingue los componentes que tienen poca dependencia de los demás componentes y mucha influencia en estos, en el sentido de que es la que contiene los elementos estratégicos a atender ya que su relación con los demás hace que los esfuerzos de la administración puedan tener una resonancia mayor. La segunda se llama zona de conflicto y reúne a los componentes que tienen alta influencia en los demás, pero, al mismo tiempo, alta dependencia de los demás, de tal suerte que los tratamientos a estos por parte de la administración no es aconsejable o debe hacerse con delicadeza puesto que dependen mucho de los demás componentes lo que podría desvirtuar los esfuerzos administrativos en términos de influir positivamente en estos componentes. La tercera zona se llama zona de variables excluidas. Siguiendo el orden de ideas planteado por Vester, esta zona supone variables que tiene



Tabla 10. factores que son más dependientes

Número	Componente	Dependencia x	Influencia Y
Once	El desperdicio de alimentos es marginal.	66	84
treinta y uno	Dar continuidad al suministro de alimentos	54	22
cuarenta y uno	Distorsión de la alimentación del PAE por tiendas escolares y publicidad.	54	11
veintiséis	Contrarrestar los crecientes índices de obesidad y malnutrición	53	33
veintisiet e	Mejorar los hábitos alimenticios	53	24

Fuente: Orlando Velasco Ulloa.

baja dependencia e influencia lo que hace que sean poco relevantes en el análisis y no sean estratégicas para las iniciativas de intervención que la administración contemple. Finalmente, la zona cuatro refiere a componentes de poca influencia y de gran dependencia conocida como Zona de resultado, principalmente porque relaciona componentes altamente dependientes y que influyen poco. Se trata, como en el caso anterior de elementos no estratégicos.

La zona de poder para el caso de estudio estaría caracterizada por los siguientes componentes, todos pertenecientes a la categoría de fortalezas de la matriz DOFA. En ese primer cuadrante está lo más relevante de la matriz (factores 5, 6, 7 y 9). Esta distingue los factores que tienen poca dependencia de los demás factores y mucha influencia en estos, en el sentido de que es la que contiene los elementos estratégicos a atender ya que su relación con los demás hace que los esfuerzos estatales puedan tener una resonancia mayor.

El segundo cuadrante (zona de conflicto) reúne los factores 2, 3, 4, 8, 10, 11 y 13, que tienen alta influencia en los demás, pero al mismo tiempo, alta dependencia de otros; de tal suerte que los tratamientos a éstos por parte de la administración no es aconsejable, lo que podría desvirtuar los esfuerzos administrativos en términos de influir positivamente. El tercer cuadrante se llama zona de factores excluidos (factores 12, 28, 36, 37 y 40). Supone factores que tienen baja dependencia e influencia, lo que hace que sean poco relevantes en el análisis y no sean estratégicas para las iniciativas de intervención que el Gobierno contemple. Finalmente, constituidos por los restantes 26 factores, el cuarto cuadrante hace referencia a factores de poca influencia y de gran dependencia. Es conocida como zona de resultado, principalmente porque relaciona factores altamente dependientes y que influyen muy poco en otros. Se trata de factores no estratégicos.



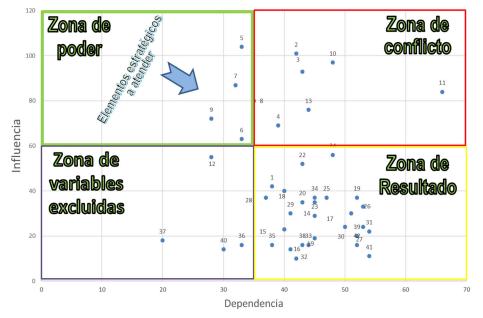


Fig. 6. Esquema de Vester del programa de alimentación escolar PAE

Fuente: Orlando Velasco Ulloa

Frente a lo anterior, no es coincidencia simple que todas los factores que se ubicaron en la zona de poder sean pertenecientes a la categoría de fortalezas de la matriz DOFA. La zona de poder está comprendida por los siguientes factores:

- El factor 5: Alta capacidad técnica, operativa, administrativa y de experiencia, del operador del programa. Sogamoso ha sido afortunado en el sentido de tener un operador ordenado y responsable con el cumplimiento del programa y con la articulación con la administración, por ejemplo en el comentado caso de la contratación de chefs, controles, participación de comités, entre otros.
- El factor 6: Activo control y seguimiento gubernamental en sus distintos niveles. Es reiterativo por los actores que destacan el criterio democrático de fiscalización del programa y que tiene fuerte influencia desde variados elementos referenciados. La amplia vinculación puede aprovecharse para nuevos elementos que a manera de incentivos, integren los fines centrales del programa con otros adyacentes, como podría ser el de un sistema que gradué instituciones en "vida saludable", ubicándolos en un *ranking* que comprometa a sus actores y que sea utilizado por el sector público en aras de acudir con asistencia institucional focalizada a aquellas con calificación menor y a premiar a los mejores.
- El factor 7: Alta rotación de productos de la minuta del PAE. La diversidad de minutas oficiales, alta rotación y eficaces canales de suministro redundan en que los alimentos lleguen en buen estado y en que los menús, tanto industrializados como no industrializados, sean variados y atractivos. Competir contra la publicidad avasallante, los alimentos cada vez más globalizados, y los hábitos arraigados, obliga a que los alimentos ofrecidos en la escuela no solamente deberán ser nutritivos, suficientes, inocuos y de calidad, sino también sabrosos para el menor.
  - Las estrategias de prevención de la obesidad, deben aumentar su fuerza para efectos de limitar el consumo de harina industrializada, dulces, snacks, refrescos azucarados, evitar los alimentos con alto contenido en grasa. Se recomendará un consumo alterno de grasas saturadas contenidos en alimentos como empanadas, embutidos o helados.
- El factor 9: Contribución a la disminución del porcentaje de los ingresos destinados a alimentación por parte de los hogares de los beneficiarios. Conforme al levantamiento de información, en términos de percepción, los usuarios perciben como positivo y considerable el efecto que el programa tiene en la reducción del gasto familiar en alimentos.



Justamente por la importancia del programa dentro del total del gasto familiar, incluido el transporte escolar y teniendo en cuenta el número de hijos promedio de las familias, que en promedio supera el equivalente a un salario mínimo legal vigente, ha servido para su receptividad y permanencia. Por tanto, a partir de la valoración de las familias por otro tipo de transferencias condicionadas, familias en acción por ejemplo, puede considerarse la posibilidad de que se enfoquen condicionamientos para que instituciones educativas y familias sean receptores del programa y de nuevas transferencias, sujeto al cumplimiento de logros asociados a las distintas dimensiones, en aspectos de resultados en estatura y nutrición, oferta en tiendas escolares de productos sin azúcares agregadas y frutas, ausencia de publicidad a productos globalizados y procesados, y tantos temas que serían acordados en consenso de los actores.

# Conclusiones y recomendaciones

La deficiente alimentación de los jóvenes junto a la inasistencia escolar, tiene efectos negativos para toda la sociedad, entre ellos elementos enraizados en factores de desigualdad, altos costos en seguridad para los más privilegiados, y hasta peor salud para todos. Es posible ir más allá de solamente pensar en buenas políticas, para arreglar el proceso político y crear incentivos adecuados y oportunidades.

Estamos obligados a tomar en cuenta la multidimensionalidad y multifactorialiedad del programa para ampliar su vínculo con campos diversos que van desde la sostenibilidad agropecuaria para reducir el volumen de alimentos viajeros (algunos de la canasta provienen del exterior); el consumo creciente por alimentos autóctonos frente a las preocupaciones recientes por la ecología para reducir el desperdicio en la fase de distribución y preparación; pero también por considerar acciones impositivas a las bebidas azucaradas cada vez más globalizadas o la publicidad de las mismas tanto en los medios más vistos por la población beneficiaria o la vigencia de tiendas escolares con bebidas y alimentos que destruyen el esfuerzo cuidadoso de los menús; o la importancia ponderada de este tipo de subsidio en especie universal sobre el consumo familiar para ampliar sus alcances no solo sobre la asistencia escolar sino como incentivo para un esfuerzo familiar y educativo institucional por el entre otros aspectos, del peso y estatura.

El PAE es el mayor de los restaurantes de la localidad. Es la oportunidad para mejorar la nutrición y también para educar. Se pone de manifiesto la enorme potencialidad del programa. Tanta que incide directamente en al menos cuatro de las quince variables del IPM. Esto podría explicar que Sogamoso tenga una tasa de deserción equivalente a la mitad del promedio de Colombia. Pero, su accionar incluye la formación de educandos hacia la seguridad individual, seres capaces y autosostenibles, en donde los restaurantes vayan más allá de entregar alimentos para aprender haciendo en materia de salud, emprendimiento, biología, geografía y medio ambiente, entre otros temas claves para hacer ciudadanos empoderados. Se muestra la importancia de un elemento hedonístico de la alimentación escolar que ha llevado a su valoración. Al contar con mayor cobertura, calidad y mejor nutrición, conlleva a una vida más larga y saludable, mejor capacidad productiva, mayores hábitos, con lo que se puede concluir que el programa constituye inversión en capital humano y no costo social.

El PAE aporta los nutrientes y kilocalorias necesarios de acuerdo a los requerimientos metabólicos de los escolares, lo cual indica que su fortalecimiento es necesario en cuanto al cumplimiento del aporte nutricional diario, incluso superando en un 10% lo establecido dentro de los lineamientos del MEN, aporte relevante teniendo en cuenta que los niños en edad escolar no siempre están en reposo, sino que a su vez están inmersos en actividades lúdicas, recreativas y deportivas, propias de su quehacer de niños. No obstante la estrategia es insuficiente a la luz de sus efectos y alcances potenciales para controlar el bombardeo publicitario de comida chatarra y azucarada sobre los menores, dado que uno de cada cinco son obesos o desnutridos.

Del conjunto de los 42 factores del PAE identificados, solamente cuatro se ubicaron como factores de poder y que son considerados de mayor carácter estratégico. Corresponden a la capacidad del operador; el preponderante y activo control, monitoreo y seguimiento gubernamental; la diversidad de los menús y su esfuerzo por hacerla más sabrosa; así como su peso y valoración dentro del conjunto de los gastos familiares. Esto abre una pista enorme para acelerar logros en materia de nutrición, hábitos, convivencia, conocimiento del medio



y hasta la introducción aplicada a las ciencias naturales y sociales. Sin embargo, a pesar de que se descartó el análisis directo del tema contractual del programa, la capacidad técnica, operativa, administrativa y experiencia del operador privado, irrumpe como uno de los cuatro factores más importantes para garantizar sus fines estatales en la materia. ®

**Orlando Velasco Ulloa**. Magister en Gobierno Municipal de la Universidad Externado de Colombia y Magister en Administración Pública de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, de donde es docente titular en finanzas, presupuesto y tributación. Director del Observatorio de Investigación sobre pobreza y política social y miembro del grupo de Investigación sobre Administración Pública GRIMAP de la ESAP. Autor de "finanzas públicas (2009) publicado por la Universidad Externado de Colombia, "régimen presupuestal municipal (2008) editorial Ibáñez, "gestión financiera y presupuestal (2009) Ibáñez- Universidad Santo Tomás.

**Fabián Leonardo Romero**. Administrador público de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), economista UPTC, Mg. en economía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y docente Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).

**Fernando Guío**. Abogado de la Uptc y estudiante de administración pública de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).

#### Notas

- 1. Por razones de espacio, no se incluyen en el presente documento ni la tabulación de la población beneficiaria, ni la encuesta, ni la muestra de antropometría, como tampoco la matriz Vester con sus 42 x 42 alternativas.
- 2. Tomado de http://www.fao.org/school-food/en/
- 3. John Young, exdirector ejecutivo de la Hewlet Pakard ha recordado que "ya no existe una economía totalmente nacional. El resto del mundo es demasiado grande para ignorarlo, ya sea como mercado o como competidor" haciendo necesario que se hable no de economía "en" sino economía "de" un país o región. (citado por Infante, Miguel A. 2011: 128 y 133. Mercado soberano. Sociedad cautiva. Universidad Católica y editorial Planeta).
- 4. Alejandro Gaviria (2016). Ministro de Protección y Salud, en el foro sobre impuestos a las bebidas azucaradas de la Universidad del Rosario. https://www.youtube.com/watch?v=ZQ4QbQUwrRU. Los impuestos al azúcar pero con fines estrictamente fiscales ya eran importantes en la Alemania golpeada por la crisis de los años treinta, que la adoptó mediante Ley del 4 de junio de 1930. Hensel, Alberto (2004: 88) 1936. *Derecho Tributario*. Primera edición. Nova Tesis. Montevideo.
- 5. El Espectador. Marzo 21 de 2018. Por qué el impuesto a las bebidas azucaradas en Inglaterra es mejor que el resto.
- 6. Art. 476 numeral 19 del Decreto 624 de 1989, art. 36 de la ley 788 de 2002
- 7. Obtenido de agaviria.blogspot.com
- 8. La canasta adecuada también puede ser entendida como la canasta con calidad, que Wenceslao Vargas citado por el mismo Betancourt (2017: 186) lo define así: "El conjunto de propiedades biológicas, químicas y físicas que determinan el grado de adecuación de un alimento o materia prima alimenticia, a los requerimientos sanitarios, nutricionales, sensoriales y físico mecánicos que él y ella deben satisfacer para su consumo humano directo".



- 9. Apoyado en estudios de Europa, Polanco (Martínez J. 2015: 61), sostiene que el 30% de los adultos obesos ya lo eran en la infancia, y que la obesidad que se inicia en esta época de la vida puede tener graves consecuencias en la edad adulta, en donde la morbilidad y mortalidad secundarias a la obesidad pueden exceder a las producidas por el tabaco.
- 10. En Argentina comprar en el kiosco escolar representa un 10% de la ingesta total de energía pero 20% de los azúcares agregados (Britos, S. & Otros, 2014).
- 11. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2tWOV65\_JOM
- 12. La publicidad de alimentos emitida en horario programación infantil, durante los días escolares, fue observada en 109 pautas publicitarias de la semana del 7 al 11 de mayo de 2018 en uno de los canales con mayor audiencia entre los niños y adolescentes (Disney XD), con la información en un horario de 3 a 6 de la tarde durante 5 días de la ESAP. la Tabla 87An ColombiaGP es del Conpes, seg.
- 13. Un anuncio dice literalmente «si no eres el mejor es porque no quieres», en el contexto de un niño mal deportista que consigue muchos amigos o admiradores cuando come un determinado tipo de galletas.
- 14. La matriz Vester es un instrumento de desarrollo que forma parte de la matriz del marco lógico y que ayuda y facilita la identificación de la problemática con mayor impacto en el campo a aplicar. Es una técnica desarrollada por el alemán Frederic Vester, la cual se ha aplicado en diversos campos, pero que sirve para concatenar factores cuando responden a múltiples dimensiones o sectores, que como en el PAE abarca desde la publicidad, pasando por la construcción de ciudadanía hasta la economía local. En este sentido, enumera los componentes de estos cuatro cuadrantes y los dispone en filas y columnas. Posteriormente se considera la influencia de cada factor, dispuestos en filas, respecto de cada uno de los demás factores. Arroja la intensidad o influencia de los factores, mediante asignaciones con valores de cero a tres, donde cero es nula influencia, uno refleja influencia baja, dos que la influencia es media y tres que la influencia es alta. El consolidado en las filas da como resultado la influencia y en las columnas la dependencia.
- 15. En Chile se aplica el octágono, consistente en un sello que indica elevado o "alto en" sin establecer medidas según el tamaño.

# Referencias bibliograficas

- Abeschera Davo, Carlos (2014). La gran mentira de la nutrición. Derribando los mitos que nos han llevado a la obesidad, la diabetes y la enfermedad degenerativa. Carlos Abeshera Davo editorial. Madrid.
- Agudelo Patiño, Luis Carlos (2002) La articulación urbano regional. Indicadores de sostenibilidad y ordenación del territorio. Huella ecológica y ecosistemas estratégicos en Medellín. Medellín.
- Arsenault, Joanne & Mora-Plazas, Mercedes & Forero, Yibby & López-Arana, Sandra & Marín, Constanza & Baylin, Ana & Villamor, Eduardo (2009). *Provision of a School Snack Is Associated with Vitamin B-12 Status, Linear Growth, and Morbidity in Children from Bogotá, Colombia.* the journal of nutrition. Sep; 139 (9): 1744-1750.
- Betancourt, Mauricio (2017). Política de seguridad alimentaria nutricional (SAN) y desarrollo territorial en Colombia. Esap. Facultad de Investigaciones. Bogotá.
- Britos, Sergio & Días Langou & Gala & Veleda, Cecilia & Florito, José &Chichizola, Nuria & Acuña, Malena (2016). Lineamientos para una política ferederal de alimentación escolar. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Buenos Aires.
- Cardona, M. & Montes, I. & Vázquez, J. Villegas, M. & Brito, T (2007). Capital humano: una mirada desde la educación. *Cuadernos de Investigación*, 40. Recuperado de http://bdigital.eafit.edu.co/Journal/HRU100/Cuaderno56.pdf
- Cepal Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018a). Bielschowsky, R. y Torres, M. Comps. Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la Cepal en su séptimo decenio. Textos seleccionados del período 2008-2018, Colección 70 años, N° 1 (LC/PUB.2018/7-P), Santiago.



- Cepal Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018b). La ineficiencia de la desigualdad. Síntesis LC/SES.37/4, Santiago, 2018.
- Cepal Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible Abril LC/G. 2586. SES.35/3. Santiago.
- Delgado Barrera, Martha (2014). La educación básica y media en colombia:. Bogota: Fedesarrollo.
- Departamento Nacional de Planeación DNP (2016). Estudio pérdida y desperdicio de alimentos en Colombia. Citado en DPN, *Colombianos votan 9,76 millones de toneladas de comida al año.* Bogotá. Recuperado de https://www.dnp.gov.co/Paginas/Colombianos-botan-9,76-millones-de-toneladas-de-comida-al-a%C3%B1o.aspx
- Departamento Nacional de Planeación DNP (2017). Proyecto tipo para el Programa de Alimentación Escolar. No 41 Versión 1,0. Bogotá.
- Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia ENSIN (2010). Profamilia.
- Flores, Daniel (2016). *Efectos del impuesto a las bebidas azucaradas en México*. Revista de la Academia Nacional de Medicina de México. https://www.youtube.com/watch?v=bxj-GWLmNiQ.
- Gallego Acevedo, Juan Miguel & Gutiérrez Ramírez Luis Hernando & Ramírez Gómez, Manuel & Sepúlveda Rico, Carlos Eduardo (2015). *Subsidios y contribuciones. Balance financiero de los hogares bogotanos.* Editorial Universidad del Rosario. Bogotá.
- Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Paris. UNESCO (2016).
- Harris, James Arthur & Benedict, Francis Gano (1919). A Biometric Study of Human Basal Metabolism. Proceedings of the National Academy of Sciences. Vol. 4, No. 12 (December 1918): 370–373 Heath, C. (1967). Clasificación corporal. Recuperado en: https://sites.google.com/site/calculodelacomposicioncorporal/home/somatotipo
- Hanushek, Eric Alan (2010). American Education in 2030. An evidence based world. Stanford Univerity.
- Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico IIEDP (2012). Evaluación del impacto de algunos programas de la Secretaría Distrital de Educación en el marco de la política educativa del Plan Sectorial de Educación. Bogotá: Una gran escuela 2004-2008. Serie Investigación IDEP. CLACSO. Bogotá.
- Instituto de Investigación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social UNRISD (2011). Combatir la pobreza y la desigualdad. Ginebra.
- Labandeira, Villot & Vázquez Rodríguez, María Xosé (2007). Economía ambiental. Editorial Pearson Alhambra, Madrid.
- López H. & Núñez, M. (2006). Departamento Nacional de Planeación. *Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad* (MERPD). Bogotá.
- Martinez Alvarez, Jesús Román. (2012) Compilador. Nutrición y alimentación en el ámbito escolar. Editorial Ergon. Madrid.
- Melgar-Quiñones, H. (2013). La importancia de la información sobre la seguridad alimentaria para la toma de decisiones en la lucha contra el hambre. San José de Costa Rica. Tomado de http://www.parlamericas.org/uploads/documents/Article%20-%20Hugo%20Melgar%20-%20SPA.pdf
- Melgar-Quiñones, Hugo (2012). Escala latinoamericana y caribeña de seguridad alimentaria ELCSA. FAO. Roma.
- Menéndez García, R. & Franco Díez, F. (2009). "Publicidad y alimentación: influencia de los anuncios gráficos en las pautas alimentarias de infancia y adolescencia" en Revista Nutrición Hospitalaria. Mayo/junio. vol. 24 No. 3. Madrid.
- Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad MESEP
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Enfoque Del Programa De Alimentación Escolar.



- Morgan, K. & Sonnino, R. (2008). La revolución de la alimentación escolar: alimentación pública y el reto del desarrollo sostenible. Earthscan. Londres.
- Nestlé, Marion (2014). Food politics: How the food industry influences nutrition and health. University of California Press. San Francisco.
- Observatorio Venezolano de Salud OVS (2017). La situación alimentaria y nutricional en Venezuela. Boletín 7.
- Ocampo, José Antonio (2008). *Las concepciones de la política social: universalismo Vs focalización*. Revista Nueva Sociedad No 215. Mayo-junio. www.nuso.org
- Organización Mundial de la Salud OMS (2014). Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud Sobrepeso y obesidad infantiles. Ginebra. Tomado de http://www.who.int/dietphysica-lactivity/childhood/es/
- Organización Mundial de la Salud OMS (2015). La Obesidad Infantil es una Epidemia Mundial: El Espectador, 25/01 de 2015. Tomado de: http://www.elespectador.com/noticias/salud/obesidad-infantil-una-epidemia-mundial-oms articulo612592.
- Organización de las Naciones Unidas ONU (2018). *Políticas y programas alimentarios para prevenir el sobrepe*so y la obesidad. Disponible en www.fao.org/publications y de la OPS www.paho.org.
- Ospina Londoño, Mónica Patricia & Garcés Ceballos, José David (2014). Evaluación del impacto de proyecto de restaurantes escolares del Municipio de Medellín en el rendimiento académico de los estudiantes. Bogotá.
- Polanco, Allué (2005) Alimentación del niño en edad preescolar y escolar. Recuperado en: http://www.anales-depediatria.org/es-alimentacion-del-nino-edad-preescolar-articulo-13081721.
- Programa Mundial de Alimentos PMA (2013). El estado de la alimentación escolar a nivel mundial. Roma.
- Rivera Dommarco, Juan Angel & Velasco Bernal, Ananel &, Carriedo, Ángela (2016). Consumo de refrescos, bebidas azucaradas y el riesgo de obesidad y diabetes. Centro de Investigación en Nutrición y Salud de México.
- Rodríguez Muñoz, Flavio Bladimir (2005). *Nuestro pan de cada día. La huella ecológica alimentaria de Bogotá*. En revista Anais do Econtro de Geógrafos de América Latina. Universidad de Sao Paulo.
- Sidaner, Emile & Orgera, Allesio (2016). Nutrir el futuro. Programas de alimentación escolar sensibles a la nutrición en América Latina y el Caribe. Programa Mundial de Alimentos.
- Sen, Amartya (1996). La calidad de vida. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Sen, Amartya (1999). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta. Barcelona.
- Unión Temporal G Exponencial & CINDE (2011). Evaluación de operaciones y resultados para determinar la efectividad del programa de alimentación escolar. Bogotá.
- UNESCO (2016). Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Paris.
- Villadiego, Laura & Castro, Nazaret (2017). La alimentación escolar en España. Hacia un modelo más saludable y sostenible. Del campo del cole. Madrid. Disponible en www.campoalcole.org

# La historia de la Educación Rural en Venezuela. Caso: Centro Interamericano de Educación Rural (CIER)

The history of Rural Education in Venezuela. Case study: The Inter-American Center for Rural Education

# José Pascual Mora García

pascualmoraster@gmail.com Universidad de Los Andes Grupo HEDURE, Táchira. Venezuela HISULA-UPTC, Tunja. Colombia

> Artículo recibido: 25/06/2019 Aceptado para publicación: 12/07/2019



El Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) tuvo su antecedente en la Escuela Normal Rural Interamericana (1954) que fue, a su vez, el modelo formador auspiciado por La OEA y la UNES-CO. En el mismo fueron formados maestros en educación rural para Colombia y América Latina. El estudio metodológicamente se fundamenta en la investigación arqueológica y genealógica foucaultiana, pero al mismo tiempo, nos nutrimos con el análisis con las herramientas historiográficas de la Escuela de Annales (1929), para lo cual presentamos el aporte de Luis Beltrán Prieto Figueroa a la Escuela Normal Rural. La desaparición del CIER, y creación de la UPEL IPR GR a partir de 1983, trajo nuevos aires en la formación rural. Nos proponemos finalmente, decantar para la historia del currículum las áreas de formación de esa cantera que sirvió de modelo internacional desde la década del 50 del siglo XX.

**Palabras clave**: Educación rural, historia de la educación normal y rural.



The Inter-American Center for Rural Education (CIER) was preceded by the Inter-American Rural Teaching School (1954) which was, at the same time, the teaching method model promoted by OAS and UNESCO. This served as a basis for training rural teachers in Colombia and Latin America. From the methodological point of view, the study is based on Foucaultian archeological and genealogical research as well as historiographical tools taken from the School of Annales (1929) by introducing the contribution of Luis Beltran Pietro Figueroa to the Rural Teaching School. The transition from the CIER to the UPEL IPR GR from 1983 onwards brought with it new ideas in the field of rural education. Finally, it is our purpose to highlight the areas of training in this field for the history of curriculum development which served as an international model since the 1950s.

**Keywords**: Rural teaching school, rural education, history of teaching training and rural education.



e entrada presentaremos las apreciaciones metodológicas, el presente estudio retoma las estrategias foucaulteanas de la genealogía y la arqueología, como herramientas metodológicas a fin de abordar la historia de la educación normal y rural más allá de las historias románticas, cronológicas y románticas. Buscamos decantar los elementos que subyacen en esas historias que no siempre han servido para la implantación de modelo educativos para la libertad sino para la dominación; por eso retomamos a Foucault² para quien "el objetivo de las investigaciones arqueológico-genealógicas (...) no es solamente describir problematizaciones históricas, sino además desenmascararlas y desafiarlas por medio del cuestionamiento de la inevitabilidad y necesidad racional de prácticas, instituciones, técnicas y funciones que han sido construidas como respuestas suyas." El estudio metodológicamente se fundamenta en la investigación arqueológica y genealógica foucaultiana, en donde la genealogía se convierte en una estrategia histórica no para mostrar el surgimiento comúnmente entendido de diversas creencias filosóficas y sociales sino para mostrar las historias alternativas y desenmascarar las prácticas subyacentes en el discurso oculto.

Ya en 1971, Michel Foucault publicará además su trabajo, que nos parece medular para comprender el tema de la genealogía, "Nietzsche, la généalogie, et l'histoire", y para apuntalar la reflexión genealógica. En el mismo a partir de la lectura de Nietzsche, y que Foucault presenta para señalar que "la procedencia permite rencontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales), ellos se formaron." Es el problema de buscar la propuesta nietzscheana de realización una lectura que paradójicamente se ocupe de la "historia de la verdad que no se apoye en la verdad" para tomar distancia de la "historia comtiana de la verdad", de la mirada positivista. La ideas evolutivas quedan superadas en la visión foucaulteana, para él, "[No hay] nada que se parezca a la evolución de una especie, al destino de un pueblo. Seguir la filial compleja de la procedencia es, por el contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia (...); es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad y el ser, sino la exterioridad del accidente." Encontramos en la explicitación foucaulteana una cantera abierta para superar la idea de una idea universal de la educación, o de una historia única, que han alimentado las historias nacionales.

En segundo lugar, en Venezuela la principal línea de investigación sobre la Historia Institucional de la Educación, en la cual se inserta la mirada historiográfica de la Escuela de Annales, y que ha sido desarrollada desde la Maestría Enseñanza de la Historia en la Universidad Nacional Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) bajo la dirección del Dr. Reinaldo Rojas, con resultados de más de 40 libros publicados resultados de las tesis de maestría y más de 70 tesis. Teniendo esta visión como base, hemos continuado esa experiencia en nuestros trabajos, como profesor invitado, que nos llevaron en el tiempo a la Especialización en Educación Rural y Maestría de Gerencia Educativa en la Universidad Nacional Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" en el municipio Junín, Rubio, estado Táchira donde tuve la oportunidad de dirigir un Seminario sobre el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), que fuera el antecedente de la Escuela Normal Rural Interamericana (ENRI).

Echando mano de la genealogía foucaulteana diremos que el origen de la Escuela Normal en Venezuela<sup>6</sup> se entronca con el modelo de la Escuela Lancasteriana que se crea durante la gestión política administrativa de la Gran Colombia.<sup>7</sup> Luego de su promulgación en el Congreso de Cúcuta de 1821;<sup>8</sup> en su artículo 15, la implantación imponía fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de enseñanza Mutua. <sup>9</sup> El 26 de enero de 1822, el Vicepresidente Francisco de Paula Santander, decretó las Escuelas Normales<sup>10</sup> por el Método Lancasteriano en Bogotá, Caracas, y Quito; para que los nuevos Departamentos enviaran los jóvenes más adelantados a la capital. Sin embargo, ese modelo de enseñanza no llegó a todos los Departamentos ni lugares como se había



decretado. La relación saber-poder funcionó para privilegiar los sectores cercanos a la polis, por eso fue tardía la llegada de la escuela normal a las provincias. En el caso de la Provincia del Táchira (Creada en 1856) no fue sino hasta 1876. En efecto, la Asamblea Legislativa del Táchira había decretado la Escuela Normal, el 30 de diciembre de 1876; en tal sentido expresa:

La Asamblea Legislativa del Estado Soberano del Táchira, decreta: "Art. 1º Se establece una Escuela Normal en la Capital del estado con el objeto de formar maestros idóneos que regenten las escuelas elementales y superiores. Art. 2°. La Escuela Normal tiene por objeto principal los métodos de enseñanza y todas las materias designadas para las escuelas primarias y superiores. Art. 3º Además de las materias indicadas en el artículo anterior se enseñará lo siguiente; 1. Traducción y aprendizaje de los idiomas Inglés y Francés. 2. Curso industriales o de aplicación de las ciencias a las artes y oficios, de agricultura y economía social y doméstica. 3. Un curso normal de pedagogía, en el cual las personas que quieran consagrarse a la instrucción, aprenderán la teoría en la enseñanza y el ejemplo de los métodos que se adopten. La apertura y duración de este curso coincidirá en cuanto sea posible, con la época de las vacaciones de las escuelas primarias, a fin de que todos los institutores inferiores puedan aprovecharse de él, sin descuidar el servicio de sus escuelas (...) Art. 4º Autorizase al Poder Ejecutivo del Estado, para que si es posible contrate un director de la Escuela Normal, cuyo gasto se pagará del tesoro de la instrucción pública. Art. 5º. La Dirección General de la Instrucción dictará el reglamento interior del establecimiento y fijará las condiciones más convenientes para la administración de los alumnos. Dado en la sala de sesiones de la Asamblea Legislativa del Estado Táchira en San Cristóbal, a 1 de diciembre de 1876. 13 y 18. Presidente Belisario López. 11

No fue sino hasta 1878, cuando el Ministro de Fomento J. R. Pachano decretó la creación de la Escuela Normal de San Cristóbal. Por supuesto la iniciativa de la Asamblea fue ignorada en el nivel central, como se puede observar en el inventario de las Escuelas Normales existentes en el país. En la Memoria y Cuenta del Ministro de Fomento, Bartolomé Mila de la Roca, en fecha 20 de febrero de 1877, sólo hace mención de cuatro Escuelas Normales: Caracas, Valencia, Barquisimeto y Cumaná. Pero no aparece referencia acerca de la Escuela Normal de San Cristóbal.

En la Memoria del año 1878, se hace mención de que a pesar del decreto, todavía no se ha instalado la Escuela Normal de San Cristóbal: "Los (números) 26, 27 y 28 son todos documentos relacionados con la creación y nombramiento de empleados de la Normal número 6 de San Cristóbal. Este plantel aún no se ha instalado por causas independientes de la voluntad de este Ministerio, pero se promete que dentro de breve lo estará, pues se han tomado las medidas necesarias al efecto. <sup>13</sup> Sólo hasta 1880, se dota de mobiliario y demás enseres: «al de San Cristóbal se le ha provisto de mobiliario y útiles para la enseñanza. (Documentos 122 y 126).» <sup>14</sup>

Durante la dictadura de Juan Vicente Gómez 1908-1935, la Educación Normal no vivió los mejores momentos. La Escuela Normal encontraría su mejor momento cuando en 1932 se fundó la Asociación Venezolana de Maestros; Prieto Figueroa afirmaba que la "renovación educacional en Venezuela comenzó en 1932, cuando por primera vez los maestros integraron un grupo combativo de pensamiento propio frente a la inercia y el abandono en que se encontraba nuestro pueblo del cual nos sentíamos portaestandartes y expresión rebelde con la palabra que sólo podía decirse a medias." Luego, en 1936 nacería la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP) que después se llamaría la Federación Venezolana de Maestros (FVM), bajo la motivación de Luis Beltrán Prieto Figueroa.

La legislación en materia de educación rural queda normada a partir de la Ley del 24 de julio de 1940, la nueva Ley de Educación legisló sobre la formación de los maestros y dividía en "Urbana y Rural" (Arts. 16 y 30); "La primera se suministrará en las Escuelas Normales Urbanas y la segunda en las Escuelas Normales Rurales" (Art. 34).

El incremento desde 1937 en cuanto a la creación de Escuelas Normales es notable, "de tres escuelas normales en 1937 se pasa a 24 en 1944; de 280 alumnos normalistas en 1937, se pasa a 2.494."<sup>16</sup>





En este contexto aparece la creación de la Escuela Normal Rural "Gervasio Rubio", el 15 de octubre del año 1945, la cual funcionó en Rubio, estado Táchira, en la Casa "El Altillo," ubicada en el Barrio San Diego al oeste de la ciudad. Esta fue durante la gestión del Gobierno Regional presidido por el General Angarita Arvelo para formar Maestros Rurales; siendo la primera directora, la maestra Teresa Vega Leal, sólo para hembras y podían ingresar con 6to. Grado aprobado. Las hembras residían en una casa en el centro de la ciudad y desde allí se trasladaban hasta la escuela. En un año se logró el paso a régimen mixto y una reorganización de horarios, cátedras y programas. El 09 de Julio de 1949

egresó la Primera Promoción de Maestros Rurales integrada por 25 hembras y 3 varones, con el nombre de "Juan Vicente González", 28 en total.

La categoría de Escuela Normal Rural,<sup>19</sup> haciendo uso de una mirada comarda desde América Latina, seguramente se recibió de la influencia mexicana, pues fue en la época del ministro Vasconcelos, en México, cuando se priorizó este modelo:

Con José Vasconcelos en la SEP, en 1921, el número de maestros de educación primaria aumentó, de 9,560, en 1919, a 25,312; es decir, se registró un aumento del 164.7 por ciento 15, esto se debió a que, durante el período de 1920 a 1934, el Estado tuvo por objetivo educar a la población rural con el fin de trasformar "desde abajo" la estructura agraria del país, por ello las Escuelas Normales Rurales, primarias rurales y misiones culturales ocuparon un lugar sin precedentes en la educación mexicana y en la formación de maestros misioneros, estos eran los encargados de llevar sus conocimientos, la difusión de la cultura nacionalista y la idea de progreso a los lugares más apartados del país, en resumen: las estrategias distintivas de José Vasconcelos fueron: la alfabetización y la educación rural. 20

La primera Escuela Normal Rural fue creada en México en 1922,

En 1922 se creó en Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Rural, su objetivo era preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e "incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas". La Escuela Normal Rural de Tacámbaro, era dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) creada el 3 de octubre de 1921. El 12 de octubre del mismo año, el Lic. José Vasconcelos Calderón asumió la titularidad de la naciente Secretaría.<sup>21</sup>

Sin embargo, sorprende lo lento que fue el proceso para llegar a una educación normal rural inclusiva. Fenómeno que también se observó en Venezuela, ya que para la época los gobiernos, en el caso Venezolano, el gobierno de facto del dictador Juan Vicente Gómez apostó a una educación de élites, a una educación que llamó "intensiva y no extensiva."

En México tenemos noticias que

Para el año de 1900, funcionaban en el país 45 Escuelas Normales. En 1901, el Presidente de la República Mexicana Porfirio Díaz, nombró a Enrique C. Rébsamen Director General de Enseñanza Normal. En 1905, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (anteriormente denominada: Secretaría de Justicia e Instrucción Pública). En 1906, se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de formación de maestros. Justo Sierra, fue el primer secretario de Instrucción Pública hasta 1911, dando como resultado un mayor impulso a la Escuela Normal y de Altos Estudios.<sup>22</sup>



Aunque con las limitaciones que apunta el autor, Navarrete: "si bien es cierto que para el año de 1900 en México funcionaban ya 45 Escuelas Normales, estas eran insuficientes e inadecuadas para preparar profesores capaces de transformar el mundo rural."<sup>23</sup>

En Venezuela la creación del Ministerio de Instrucción Pública de Venezuela fue en 1911, en la época del ministro José Gil Fortoul.

No obstante, la crisis en la formación de maestros de la Normal Rural era en México comparable a la de Venezuela,

En 1941, el 76% del magisterio federal y el 86% de los maestros rurales, no tenían título. Ante esta necesidad se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que ofrecía cursos por correspondencia en centros donde los maestros se certificaban. El 50% de los maestros tenían solo estudios de primaria, el 19% estudios parciales de secundaria, el 19% eran egresados de las Normales Rurales y el 12 % eran egresados de Escuelas Normales de plan completo.<sup>24</sup>

Para 1940, en Venezuela el ministro Arturo Uslar Pietri impulsa la Ley de Educación y los logros alcanzan a formalizar la Educación Normal,

la nueva Ley de Educación introducía "una reforma trascendental" (USLAR, A., 195, 1981). Ciertamente la Ley otorga carta de ciudadanía académica al Instituto Pedagógico de Caracas, al que pone a nivel de la Universidad. La Ley le asigna como "principal objeto el perfeccionamiento técnico del profesorado y del magisterio y la formación del personal docente para los establecimiento de Educación secundaria y de Educación Normal" (Art. 118). En la propia Ley se preveía que el plan de estudios, a desarrollarse en tres años, comprendiera materias obligatorias para todos los alumnos y materias de especialización electiva. Las materias comunes para todos los alumnos eran: Filosofía y su Historia, Psicología, Pedagogía y su Historia, Metodología General, Principios de Legislación y Legislación Escolar, Elementos de Sociología y Sociología Educativa, Administración Escolar e Higiene" (Art. 120). Las materias a cursar de la especialización respectiva habían de ser precisadas mediante reglamento que habría de dictar el Ejecutivo (Art. 121).<sup>25</sup>

La lucha por la profesionalización del Maestro es un mérito que se debe agradecer al maestro Luis B. Prieto Figueroa, quien desde la creación de la Sociedad venezolana de Maestros (1932), manifestó su liderazgo. Aunque la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa apuesta a una mirada desde Venezuela y Américas Latina, el autor retoma los teóricos del currículum norteamericano, especialmente de John Dewey; William H. Kilpatrick, sucesor de Dewey, pero también a F. N. Freeman, E. L. Thorndike y Skinner. Como escritor y editor su trabajo se inició en la *Revista Pedagógica de la Sociedad de Maestros de Instrucción Primari*a (1932), en la que participaron colaboradores como: Miguel Zuniaga, Roberto Martínez Centeno, Luis Padrino, Alirio Arreaza, Hipolito Cisneros y Cecilia Oliveira.

La referencia a la teoría paidocentrista se encuentra en su tesis: (1934) La Adolescencia (1934), que es un trabajo para optar al Título de Bachiller en Filosofía y Letras. En 1935 publica *La escuela de enseñar y la escuela de aprender*. En 1936 publica *Los Maestros eunucos políticos*, para reivindicar la condición del docente. En 1939 participa en el III Congreso Americano de maestros realizado en La Habana-Cuba, y seguidamente expone un trabajo intitulado: La Escuela Nueva en Venezuela, donde relata la experiencia del profesor uruguayo Sabas Olaizola, en la Escuela Experimental José Gervasio Artigas.

Pero para comprender su legado debemos recordar que su pensamiento iba de la mano con la lucha gremial, que se remonta a 1932, cuando fundó la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria; institución que convocó la Primera Convención Nacional del Magisterio en 1936. En ese evento se promulgaron las normas para el magisterio, con especial énfasis en los Derechos del Niño, siendo por antonomasia la primera manifestación de una política curricular inspirada en la Escuela Nueva y organizada por el magisterio. Recordemos que los conceptos de niño y adolescencia apenas se estaban socializando, como bien lo ha demostrado el historiador Philippe Ariès; quien reconstruyó la vida familiar de la época, recuperado un estatus para el



niño, quien era abordado siempre como un adulto. El mismo Jean Piaget recién en 1928 daba a conocer su trabajo sobre *Psychopédagogie et mentalité enfantine*.

En equipo con Luis Padrino publica en 1940, La Escuela Nueva en Venezuela, que es una recopilación de artículos de prensa, reflexiones e informes de las experiencias educativas. Siendo profesor del Instituto San Pablo, en Caracas, reorganizó sus notas para publicarlas en 1940 como Apuntes de Psicología para la Educación Secundaria y Normal. Columnista de prensa desde los años de 1936-1938, los cuales son recopilados en su obra Los Maestros Eunucos Políticos<sup>27</sup> en lucha contra la servidumbre de inteligencia, inspirado en los postulados del Manifiesto de Córdoba. Principio vital en su pensamiento según el cual la educación no debe estar al servicio de enfoques parcelarios, que conduzcan a la eliminación del pensamiento abierto y la diversidad. Los fines de la educación en el Sistema Democrático no deben responder a manifestaciones fundamentalistas, ya que todo fundamentalismo nos lleva a la unanimidad de opinión; y así no estaríamos formando ciudadanos para una sociedad democrática sino una secta. En una entrevista que le hiciera Peña (1979) manifiesta que el curriculum debe ser ideológicamente "pluralista, donde tengan cabida todas las formas de opinión existentes sin perseguir a nadie. Somos partidarios de la libre discusión, Nuestro socialismo democrático es contrario al monopolio en términos de capitalismo interno y el capital imperialista (...) no puede concebirse un tipo de socialismo en donde el hombre desaparezca como un ser pensante (...) El socialismo es una doctrina humana de realización plena del hombre, que no puede existir sino en libertad. La defensa de los derechos humanos es el meollo del verdadero socialismo."28

En 1936 escribe Psicología y canalización del instinto de lucha<sup>29</sup> demostrando su oficio como investigador social, integrando el pensamiento del psicoanálisis y la pedagogía activa. En sus intervenciones de los encuentros de maestros desarrollo los ideales fundamentales para la ética profesional del magisterio y la responsabilidad social de la educación, expresados en trabajos como El Estado Docente<sup>30</sup>, La Universidad, e Ideales y deberes juveniles. Durante el denominado trienio octubrista (1945-1948) su liderazgo sirvió para incrementar los beneficios sociales, tales como: creación de comedores escolares, casas cunas, proyectos de alfabetización para obreros, fundación de escuelas normales para los técnicos; estos fueron algunos de sus logros. La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri (1940) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba confrontaba a dos modelos de educación; uno, el relacionado con la calidad y otro, el curriculum orientado a la educación de las masas. Mientras el primero se sumaba a una Educación de Elites, que buscaba "diferenciar a los venezolanos que se incorporaban al sistema escolar a muy temprana edad (...) la cual tiene como premisa un pensamiento que divide a los venezolanos en dos clases, la culta, destinada a dirigir y la trabajadora, a la cual debería proporcionársele un tipo de educación diferente a la anterior."31 El criterio de Uslar Pietri no tuvo un asidero en la mentalidad venezolana, por considerarlo una mirada más de las élites, pero el costo social de no haber escuchado sus recomendaciones ha sido de matices casi trágicas. Las visiones del "buenismo social" maceraron en la conciencia colectiva venezolana una dependencia del Estado mega-actor y todopoderoso.

La mirada inclusiva<sup>32</sup> encuentra en Prieto Figueroa su apoyo, así pudo gestarse a nivel gubernamental en su proyecto como Ministro de Educación (1948), aunque fuera por pocos meses por el golpe de Estado a Rómulo Gallegos, pero que se vio en la necesidad de

incorporar a la docencia maestros sin título, pero –agregaba de inmediato– no por ello dejamos abandonados a esos maestros a su propia suerte, sino que al utilizarlos pretendemos darles una preparación adecuada y de allí ha surgido el propósito de la creación del Instituto de Profesionalización del Magisterio en servicio (...) Aspiraba a que el desarrollo de las escuelas normales y por el funcionamiento del Instituto de profesionalización del Magisterio, dentro de 4 años podamos disponer de todos los maestros graduados que requiere la República , como resultado de un meditado plan, en estudio, para la creación y dotación de escuelas en este periodo constitucional, o por lo menos el déficit quedará disminuido en forma tan apreciable que no constituirá problema esencial para la República<sup>33</sup>

Recapitulando diremos que para 1948, tomaba posesión, por elección popular, de la presidencia de la República de Venezuela el laureado escritor don Rómulo Gallegos, y el Ministro de Educación era el maestro



Luis Beltrán Prieto Figueroa, considerado el filósofo de la educación venezolana más importante del siglo XX. Lamentablemente en 1948, un golpe de Estado dan al traste con el proyecto educativo democrático liderado por Prieto Figueroa, que tuvo con que esperar hasta 1958, cuando cayó la dictadura. Entre tanto el maestro Prieto Figueroa había realizado una experiencia significativa trabajando en un proyecto educativo en Centroamérica y el Caribe, en el cual encontramos varias obras. Pero la semilla ya estaba sembrada, y aunque así se siguió la ruta de la formación de maestros; "La circunstancia de existir 9.000 maestros sin título para 1950-1951 constituía el problema de mayor gravedad y de más urgente solución."34 En 1958, con el regreso de la democracia, señalaba el entonces ministro de educación, Rafael Pisani, que "somos millonarios en escolares" ya que por primera vez se alcanzaba el millón de estudiantes en la matrícula oficial. En conveniente señalar que el conocimiento que tenía Prieto Figueroa del desarrollo de la teoría curricular en América Latina, inspirada en la Escuela Nueva y Dewey, lo ubica como uno de los predecesores del campo intelectual; al respecto citamos un texto que puede ser revelador: "En el Gimnasio Moderno, Nieto Caballero continúa su maravillosa obra de adaptación y con sentido de la realidad colombiana, plasmará ese tipo de escuela que afanosamente ensayan como él, Lorenzo Filho en Brasil, Sabás Olaizola en Uruguay y Venezuela, Clotilde Guillén de Rezzano en Argentina, Vaca Guzmán y Donoso Torres en Bolivia, para dotar al continente de un sistema educacional adecuado a nuestras modalidades raciales, económicas y sociales. De esas experiencias mucho de bueno habrá de derivarse para la pedagogía indoamericana, porque no se trata de una imitación servil, sino de una obra inteligente de creación nueva, inspiradas eso sí, en las ideas geniales de Decroly, cuando visitó a Colombia invitado por Nieto Caballero para dictar unos cursos sobre test, psicología infantil y sobre su método y todo esto porque Nieto Caballero no es un imitador sin inteligencia."<sup>35</sup> Interesante síntesis que nos evidencia el conocimiento que tenía el autor de la comunidad científica de su tiempo; Agustín Nieto Caballero fue precisamente el que instituyó en Colombia la Escuela Nueva, y fundó 1914 el Gimnasio Moderno. <sup>36</sup> Esta visión es muy importante, sobre todo porque las teorías del curriculum no tenían un campo intelectual definido en América Latina.

# La creación de la Escuela Normal Rural Intermericana. (ENRI)

La Escuela Normal Rural era definida como una institución con las siguientes características:

a.- Las posibilidades de desarrollo y progreso de las formas de vida en el medio rural, especialmente las que estimula la Reforma Agraria, necesitan contar con una escuela cuyo maestro esté formado especialmente para colaborar con eficacia en ese progreso. b.- Un plan de Educación Rural y la escuela que lo impulsa necesita de un maestro que, junto con las técnicas y conocimientos específicos de su profesión, conozca las técnicas del trabajo de campo y posea una actitud de simpatía y de valoración de las formas de vida del habitante rural. c.- La formación de un buen maestro rural, requiere de un instituto de Formación Docente con instalaciones, organización, programa y funcionamiento adecuado a su finalidad. d.- El egresado de una normal rural debe contar con todas las oportunidades para proseguir estudios de formación superior en la docencia. e.- El Estado debe desarrollar un programa de creación de escuelas Normales Rurales suficientes para proveer a los campesinos de los profesionales requeridos por la docencia. f.- La formación de maestros rurales deberán relacionarse con la de los otros profesionales de nivel medio que actúan en el campo.<sup>37</sup>

Para 1953, el presidente Marcos Pérez Jiménez, por el convenio alcanzado con la OEA y UNESCO se da lugar a la creación de una sede al sur de la ciudad de Rubio, para la Escuela Normal Rural Interamericana (ENRI), del cual nacería el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER). El Seminario de Educación realizado en Caracas en el año de 1948, fue el germen inicial de la ENRI especialmente dirigido a la atención de los problemas de la Educación Rural, no sólo con un contexto regional, ni siquiera nacional sino continental; en América Latina. Al ser Venezuela seleccionada entre 18 países latinoamericanos, para ser sede de la Escuela Normal Rural Interamericana, (Proyecto No 26 del Programa de Asistencia Técnica de la OEA).



En dicha oportunidad la Ilustre Cámara Municipal del otrora Distrito Junín, presidida por don Leonardo Alarcón hijo, en Acuerdo de fecha 23 de marzo de ese año indicaba en sus considerandos:

Que la visita del ciudadano Presidente Provisional de los Estados Unidos de Venezuela tiene por objeto inaugurar las suntuosas edificaciones que servirán de asiento a la Escuela Normal Interamericana, obra de gran trascendencia y de cuyas aulas habrán de surgir los formadores de las futuras generaciones de América. Que tan magna obra empezada bajo el régimen de la Junta de Gobierno de los Estados Unidos de Venezuela y terminada bajo la Presidencia Provisional del Coronel Marcos Pérez Jiménez, quien en todo momento ha mostrado su más profunda preocupación por todo lo que entrañe cultura y progreso para el pueblo de Venezuela en cumplimiento de los deseos de nuestro Libertador cuando predico su doctrina de Moral y Luces.<sup>38</sup>

De esa manera el 1° de abril de 1954 se iniciaron las labores la Escuela Normal Rural Interamericana, con participación de los diversos países de América; en el mes de julio de 1954, a través del decreto Nro. 133 emanado de la Presidencia de la República se transforma la Escuela Normal Rural "Gervasio Rubio" en Instituto Experimental, el decreto 144 de la misma fecha, se dicta el reglamento de la Escuela Normal Experimental "Gervasio Rubio"; luego de 4 años se egresaba con el título de Maestro de Educación Primaria. En 1955 fue derogado el decreto 114 y la institución deja de ser experimental. Es oportuno aclarar que a pesar del incremento de las escuelas normales, éstas no eran en su mayoría oficiales sino privadas, como se desprende del siguiente análisis:

el gobierno de M. Pérez Jiménez mantuvo el incremento de la matrícula de estudiantes de las escuelas normales. En el año escolar 1957-1958 había 68 escuelas normales, 58 de las cuales, el 85.2%, pertenecían al sector privado, tenían una matrícula de 4.416 alumnos, el 53,5% de 8.260, total de alumnos de la "rama Educación Normal.<sup>39</sup>



La ENRI fue un modelo formador de maestros rurales auspiciado por OEA y UNESCO en el que fueron formados maestros en educación rural para Colombia y América Latina. Participaron 18 naciones latinoamericanas. Rubio, ciudad fronteriza con Colombia fue considerada estratégica. El perfil inicial apostaba a la formación, profesionalización, capacitación y perfeccionamiento de los maestros en servicio del sector rural latinoamericano; sobre todo para preparar los maestros de las Escuelas Normales Rurales. La mesa directiva de esta primera ENRI (1954-1955) estuvo conformada así: Juan E. Silva (Puerto Rico) Director; Hugo L. Albornoz (Ecuador) Titular de la Especialidad de Dirección de Escuelas Normales; Nicolás Méndez (Puerto Rico) Agropecuaria; Ma. Magdalena Guzmán (Puerto Rico); Manuel Arce

(Costa Rica) Didáctica; Ernani de Camargo (Brasil) Educación para el Fomento de la Salud; Aristóbulo Pardo (Colombia) profesor de Español; Carlos López Gómez (México) Audiovisuales; Earl Anthila (EEUU) Inglés; Manuel Monsalve (Venezuela) Ciencias Biológicas; Luis Atencio Reyes (Venezuela) Psicología; Ernesto González (Venezuela) Recreación; Oswaldo Arria Salas (Venezuela) Matemática. Administradores: Antonio Ramírez Hoyos (Colombia) y Luis Solórzano (Ecuador). El diseño curricular comprendió 5 especializaciones con las siguientes menciones: 1. Dirección de Escuelas Normales, 2. Didáctica, 3. Educación para la Salud, 4. Agropecuarias, 5. Educación para el Hogar. Además de los cursos de formación general en Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Psicología, Audiovisuales, Música, Artes, Educación Física, Recreación, Inglés, Matemáticas.

Desde el punto de vista organizacional la Educación Rural Pública en Venezuela tenía las siguientes divisiones, para la clasificación de las escuelas: a.- Escuelas Unitarias; b.- Escuelas Concentradas; c. Escuelas Graduadas Rurales; d.- Escuelas Granjas; e.- Núcleos Rurales; f.- Educación Media Profesional; g.- Educación Normal Rural; h.- Ciclo Básico; i.- Ciclo Profesional; j.- Centro de Capacitación Docente de Educación Rural; k.- Institutos Superiores de Formación Profesional para el medio rural; l.- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y Supervisión Nacional de Educación Rural.



Las ESCUELAS UNITARIAS en Venezuela se estimaban en 9.000 escuelas unitarias rurales; de esas 9.000 escuelas unitarias ya estaban agrupadas en Núcleos Rurales unas dos mil quinientas (2.500), que atendían 90.000 niños; en una escuela unitaria rural los niños podían estudiar 1°, 2°, 3° grados de educación primaria.

Las ESCUELAS CONCENTRADAS se definían aquellas que Escuelas Unitarias que funcionan en un mismo local. En estas escuelas los niños podían cursar más de tres grados de estudio. Administrativamente se contabilizaban como escuelas unitarias, pero desde el punto de vista técnico funcionan como una escuela graduada en que cada maestro atiende uno o dos grados.

Las ESCUELAS GRADUADAS RURALES sumaban 364, y estaban sujetas a un plan especial del Despacho de Educación por intermedio del departamento de Supervisión de Educación Rural, y el Centro de Capacitación Docente de "El Mácaro".

Las ESCUELAS GRANJAS se nutrían de las 9.000 escuelas unitarias, que atendían alrededor de 360.000 niños que viven en los medios rurales. Por regla general esos 360.000 niños no alcanzan una cultura superior al tercer grado.

Los NÚCLEOS ESCOLARES RURALES estaba conformado por un Director, un Demostrador de técnicas de trabajo y alrededor de veinte escuelas unitarias y concentradas rurales. Los Núcleos Escolares Rurales tienden a estar integrados también por escuelas rurales graduadas, escuelas rurales graduadas, escuelas granjas y otros centros de educación rural. Y la formación del Director y del Demostrador de los Núcleos debe hacerse en "El Mácaro" o en otros institutos similares destinados a ese fin.

Los CENTROS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN RURAL eran instituciones educativas que cumplían labores de formación en los siguientes: Especialistas, Directores de Núcleos Rurales, Maestros Demostradores, Directores de Escuelas Granjas y Escuelas Rurales Graduadas, Perfeccionamiento: Maestros de escuelas unitarias, concentradas y graduadas rurales; Maestros de actividades diversas de Escuelas Granjas; Maestros y profesores de especialistas; Directores de Escuelas Granjas y Escuelas Graduadas Rurales; Directores y Demostradores de Núcleos Rurales; Personal Directivo y Docente de Escuelas Normales Rurales; Personal de Producción de materiales educativos (producción, impresión, distribución y uso.

Los INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL MEDIO RURAL, eran los responsable de formación del nivel superior, para las actividades agropecuarias, pesqueras, forestales u otras de la misma índole, deben estar integrados al Plan Nacional de Educación Rural.

El balance para 1958,

el año escolar a la caída del régimen perezjimenista, las escuelas normalista de Venezuela era 68; 58, el 85.2% pertenecían al sector privado; las otras 10, al sector oficial. Y de una matrícula 8.260, 4216, o sea, 53,5 % pertenecían al sector privados. En las 10 escuelas normales del sector oficial estaban matriculado 3.844, el 46,5%. Las 58 escuelas normales del sector privado tenían una matrícula de 4.416, el 53, 5%.<sup>41</sup>

Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos deserción escolar es altamente deficiente en la escuela rural. Se evidencia en los siguientes datos del año escolar 1961-1962. Había una matrícula de 321.918 niños,<sup>42</sup> que se podrían evaluar por el alto índice de deserción que se observa con el paso de un grado a otro; distribuidos en la siguiente forma:

1er. Grado 175.025 el 54% de la matrícula total.
2do. Grado 82.882 el 25,6%
3er. Grado 49.065 el 15,2 %
4to. Grado 10.510 el 3,2 %
5to. Grado 3,331 el 1,3 %
6to. Grado 1.165 el 0,3 %



A juzgar por los resultados para 1965, seguían siendo muy poco consistentes en materia de mejora, pues de

10.682 maestros que atienden las escuelas rurales del país, sólo un 10% es graduado. Estos en su mayoría son de extracción urbana y no tienen los conocimientos básicos de los problemas que afectan a la masa campesina (...) En términos generales, la educación rural sólo llega hasta tercer grado. Como está servida por maestros que en su mayoría no tienen formación ni orientación especial para impartir el tipo de educación que se requiere y además afectada por otros graves problemas, los resultados son, evidentemente, muy pobres. Generalmente los maestros no residen en las comunidades donde actúan, por lo que no se relacionan con la vida de los vecinos. Solamente viven en las comunidades aquellos que por razones de distancia y transporte no pueden regresar diariamente a sus hogares (...) De las 9.000 escuelas rurales solo 1.000 tienen locales apropiados para su funcionamiento.<sup>43</sup>

Aunque según las estadísticas de 1965, el aporte de la Escuela Normal Rural Interamericana (1954-1964), a la formación de maestros en Venezuela no fue significativa porque tan solo el 10% de los maestros eran graduados, es de resaltar que cumplió una función descentralizadora de la educación.

#### Parte. El centro interamericano de educación rural (CIER)

La experiencia pedagógica de Luis Beltrán Prieto tuvo su impacto después de 1958, cuando regreso a Venezuela, luego del destierro por la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez. La filosofía educativa del maestro Prieto Figueroa, luego de su retorno a Venezuela, sirvió para la construcción de imaginarios, y en esa dirección el Maestro fue un constructor de los valores democráticos.

Merece especial atención esta experiencia para lo que hoy llamamos la Internacionalización del Currículum, por cuanto tuvo un aporte en la formación de maestros normalistas rurales para América Latina.

En ese sentido, destacaremos el paradigma de la Educación en el cual nace la Escuela Normal Rural Interamericana y el Centro Interamericano de Educación Rural en Venezuela (1954-1983):

### Paradigma desarrollista y planificador de la educación.

El paradigma educativo desarrollista influencia la creación del ENRI (1954). Especialmente se instala en el momento político iniciado en 1958, cuando se empalma con la emergencia de los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la planificación, pero también gracias al presidente Rómulo Betancourt que se hizo gran amigo del presiente norteamericano John F. Kennedy, y se hace aliado de su tesis Alianza para el Progreso. Durante este proceso se creó la Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República (CORDIPLAN-1958), el Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) en 1960;

sin desmayar y ya en la etapa democrática, el CIER en acción conjunta y debidamente coordinada a través del Ejecutivo Regional, CORDIPLAN, Educación de Adultos, Supervisión Regional, MAC y los Recursos Humanos de la Institución: Profesores y maestros becarios de Argentina, Bolivia, Cuba, Chile, Ecuador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay, Brasil, Colombia, El Salvador, Honduras, Panamá y Venezuela, se abocan en primer lugar, a capacitar el personal venezolano, que estaría al frente de las Escuelas Unitarias, Núcleos Escolares, Centros de Alfabetización, Escuelas Primarias, Direcciones de Normales y Escuelas Granjas, aprovechando la experiencia de cada maestro latinoamericano y con la ayuda técnica y económica nacional y de los organismos internacionales, liderizó (sic) la nueva programación educativa a través de Cursillos de Orientación Pedagógica, Jornadas Educativas, Mesas Redondas, Foros, Seminarios Interamericanos y Nacionales sobre Reforma Agraria, Educación Rural y Cursos de formación de Directores de Escuelas Normales, para Directores y Maestros de Escuelas Unitarias, Alfabetizadores, Sanitaristas, Amas de Casa, etc.<sup>44</sup>



El espíritu del modelo desarrollista se impone en el diseño de la educación Rural; "4.000 venezolanos de los Ciclos Básicos y Diversificados de Ciencias, Humanidades, Zootecnia, Fitotecnia, Comercio y Mecánica, quienes recordaran con orgullo la Institución."<sup>45</sup>

En 1961, se firma la Carta de Punta del Este-Uruguay, con lo cual se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales. En 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis "la educación como inversión económica rentable." En 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y pública: Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina. En las políticas educativas del Estado venezolano, el eficientismo encuentra en la reforma educativa una oportunidad para presentar sus postulados. En efecto, El 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120, y se produce la nueva Reforma Educativa introduciendo el Ciclo Básico Común, y el Ciclo Diversificado en sustitución de la Educación Técnica. Ciertamente la educación técnica había sido una propuesta de la Ley de Educación de 1940, en época del ministro de educación Arturo Uslar Pietri, habiendo crecido "de apenas 783 (1951) a (...) 28.022 (1966)."<sup>46</sup>

En 1970, el Ministro de Educación de Venezuela, Hernández Carabaño<sup>47</sup>, junto a sus colegas del Pacto Andino firman el Convenio "Andrés Bello", con lo cual se asume las tesis del paradigma eficientista. Los antecedentes más importantes del modelo eficientista en educación se remontan a la creación en 1958 de CORDIPLAN; en 1959, EDUPLAN; en 1961, la Carta de Punta del Este-Uruguay, con lo cual se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis "la educación como inversión económica rentable"; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y pública Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina.

El modelo eficientista es influenciado por Tyler, pero también tendríamos que agregar a los autores que complementan su modelo y que ejercieron influencia en Venezuela, como: Bloom, Mager, Glaser, Carroll; aspecto que podemos constatar con el uso de conceptos introducidos en la escuela, como "el uso de objetivos expresados en términos de conductas observables (Mager,1962), el desarrollo de una tecnología representadas por las pruebas y criterios referenciales (Glasser, 1963), el concepto de *master* y *learning*, introducido por Caroll (1963) y Bloom (1968) y finalmente, la introducción en educación de conceptos y técnicas derivadas del campo de la administración y la teoría de las organizaciones, es decir, uso del análisis de sistemas y la toma de decisiones en la evaluación de programas educacionales."

Un testigo de excepción Hernando Salcedo, 49 nos comenta la presencia de Tyler en la educación venezolana de la siguiente manera: "el trabajo de Tyler fue conocido tardíamente en Venezuela, a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado, su influencia coincide con dos acontecimientos de gran importancia. En primer lugar, la denominada «reforma educativa» de 1969-1974, realizada durante el gobierno del Presidente Rafael Caldera; y, en segundo lugar, y casi simultáneamente, el movimiento estudiantil de «renovación universitaria», el cual tuvo lugar en la Universidad Central de Venezuela y en general en las universidades públicas venezolanas entre 1968 y 1970, aproximadamente. Ambos acontecimientos se vieron influidos, además de las diversas ideologías «revolucionarias» a las que estuvieron expuestos, paradójicamente, también por las ideas de Ralph Tyler. *La renovación universitaria*. En el caso de la renovación universitaria, los avances técnicos impulsados por Tyler tuvieron una gran acogida por profesores y estudiantes de todas las tendencias políticas, aunque se alternaba la introducción de estos recursos educativos provenientes de los Estados Unidos, con encendidos discursos contra «el imperialismo yanky». Simultáneamente, se notaba la falta de innovaciones y recursos pedagógicos y técnicos basados en las «ciencias del materialismo histórico y el materialismo dialéctico», así



como en «las leyes de la dialéctica» marxista, procedentes del país que para entonces constituía para la mayoría de la juventud venezolana el modelo a imitar: la Unión Soviética. La disposición oportuna de estos recursos «revolucionarios» quizás hubiera atenuado las ansias estudiantiles por cambios radicales en las formas de enseñar y aprender, de crear conocimientos y de evaluar la enseñanza y el aprendizaje de maneras diferentes a las utilizadas hasta entonces. Lamentablemente, para esos años no estaba aún disponible en castellano la obra de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), y sólo disponíamos de las aburridas clases de diversas teorías psicológicas de las primeras décadas del siglo XX."50 Estos testimonios nos constatan la presencia de Tyler en la historiografía venezolana, pero al mismo tiempo nos confirma la heterogeneidad con se abordó el impacto de la teoría del curriculum en la Educación Rural.

Otro elemento que hay que incorporar para tener la lectura crítica la presencia de los modelos norteamericanos en la educación rural venezolana es la presencia de la tesis de la Alianza para el Progreso, idea del Presidente John F. Kennedy, aparece con el fin de promover el plan de ayuda económica en América Latina y contrarrestar la influencia del comunismo que hacía entrada en Venezuela en la década del sesenta, testimonio de ese proceso fue la fallida invasión cubana en Machurucuto; intento de invasión de Machurucuto que fue conformada por venezolanos y cubanos, el 8 de mayo de 1967.

La visita del Presidente Kennedy, el 20 de enero de 1961, había sido vital para la lucha anticomunista, en la presidencia de Rómulo Betancourt, 1959/1964. Betancourt que en el pasado había sido admirador de Lenin, en sus primeros escritos como El Plan de Barranquilla (1931),<sup>51</sup> fue abiertamente influenciado por las ideas marxistas y socialistas, se había alejado y pasó de defensor a perseguidor de las ideas del comunismo. A Betancourt lo inspiraban ahora dos puntos importantes, la política de la Buena Vecindad de Roosevelt, y evitar una segunda Cuba. En su nueva filosofía intervinieron las ideas de la sociedad americana y latinoamericana, especialmente de la Cepal, donde "participaron jóvenes académicos, como: Lincoln Gordon, de Harvard, quien había trabajado en el Plan Marshall, Robert Alexander, de Rutgers University, estudioso de la izquierda democrática en Latinoamérica, Arthur Whitaker, de Pennsylvania, historiador especializado en América Latina. Luego se incorporó el experimentado Adolf Berle. En la elaboración del programa de la Alianza, influyo el optimismo universitario de sus redactores, la experiencia del Plan Marshall, y las metas que se habían propuesto los economistas latinoamericanos de la Cepal, Comisión Económica para América Latina, creada a instancias de la ONU en 1948, en la que intervinieron de forma destacada, el argentino Raúl Prebisch, el venezolano José Antonio Mayobre y el chileno Felipe Herrera.<sup>52</sup>

Otro de los documentos pioneros importante de este proceso fue La Carta de Bogotá, reunidos entre el 5 y el 13 de septiembre de 1960 en la capital colombiana, que fue conformada por 21 representantes de las 21 repúblicas americanas que fue conocido como el "comité de los 21" para debatir acerca las problemáticas sociales y económicas del continente. Se constituyó en el antecedente inmediato más importante de lo que más tarde Kennedy designaría, Alianza para el Progreso.

En 1967 se integraría el CIER y la Escuela Normal "Gervasio Rubio", para proyectar el CIER en el ámbito de la educación media y superior, ofreciendo formación en Educación Normal, Agropecuaria, Técnico-industrial y Adiestramiento y Perfeccionamiento docente; es el modelo de desarrollista que se instala en la Educación Rural. Poco a poco se fue abandonando la filosofía con la cual nació el CIER y se fue convirtiendo en un programa de Perfeccionamiento profesional de educadores rurales de Venezuela; "Es así como se integran el CIER y el Liceo 'Carlos Rangel Lamus', la Escuela Técnica de Agricultura y la Escuela Normal 'Gervasio Rubio'. El 28 de mayo de 1972 este complejo educativo recibió oficialmente el nombre de Unidad Educativa CIER."53

En 1975, el 1 de abril, el CIER es adscrito a la Dirección Sectorial de Educación Superior por decisión del Ministerio de Educación.

El 20 de enero de 1979, según decreto de Gaceta Oficial No. 3088, se crea el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Núcleo Académico Permanente del Centro Interamericano de Educación Rural (IUMPM-NAP-CIER). El balance de egresados de CIER es el siguiente: "con ocasión de las Bodas de Plata, traducida en el concurso de mentes hábiles, integrado por 6.000 educadores nacionales y



500 educadores interamericanos, quienes por disposición de la Providencia, de organismos internacionales y el Gobierno de Venezuela, llegaron a esta bella y tranquila Ciudad pontálida (...) a los 11 directores que han legado su están ofreciendo a la Institución el fruto de su cultura (...) reciban ustedes, distinguidos educadores, profesores, Juan E. Silva, de Puerto Rico; Luis Antonelli de Brasil; Hugo Albornoz, de Ecuador; Rafael Bardales de Honduras; Pedro Miguel Castillo, Cupertino Lacruz, Gerardo Cedeño Fermín, Fco. Aurelio Rengifo; Jesús Ma. Sánchez; Félix Giffuni; y Hugo Molero de Venezuela, e reconocimiento de os hijos de la patria de Sarmiento, de los mensajeros de la Nueva Granada y la Bravía tierra de Rubén Dario; de los portavoces de la patria de Montalvo y de Morazán; de la tierra del Quechua, del Guaraní y del Quetzal; de los emisarios que vinieron de la patria de Petión, Juárez y Martí, y el de los hijos de la tierra del Gaucho y del Cruzeiro (sic), junto a los embajadores del país de San Martín y de los nacidos de la cuna del Genio de la Libertad, unidos todos en un mensaje de amistad, fraternidad y gratitud."<sup>54</sup>

En 1983 se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) mediante decreto No. 2176, del 28 de julio de 1983. Y en 1989, el IUMPM-NAP-CIER se integran a la UPEL y se crea la Especialización en Educación Rural. En 1990, el Consejo Universitario de la UPEL aprueba la conversión del IUMPM-NAP-CIER en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Eran tiempos del paradigma neoliberal emergente. El modelo neoliberal ha sido definido de manera polisémica, pero hay al menos tres puntos en común: 1. Sostener la tesis de acercamiento con el primer mundo, 2. Magnificar las directrices de la empresa privada frente al Estado, el Estado pasaba a jugar un rol subalterno; "el papel del Estado es atrofiado, reducido y regulado por la lógica del mercado." En ese sentido, el desiderátum era potenciar al Mercado y debilitar al Estado; en consecuencia, el mandato era privatizar las empresas estatales y reducir el tamaño del Estado. Y, potenciar la formación de las elites intelectuales como clase hegemónica, por tanto la exclusión escolar era un mandato. 64 Aun a pesar de la imposición avasallante del neoliberalismo se siguió pensando en la inclusión de la educación desde la UPEL, pero los días estaban contados para el CIER.

En 1993, se crea la extensión del Programa de Educación Rural en Sabana de Mendoza, Estado Trujillo; en 1994, la Extensión llegaría hasta Encontrados, municipio Catatumbo, estado Zulia. La eliminación del CIER fue inexorable, lo cierto es que la formación en la Educación Normal Rural dejo esa mística con la cual se formaba el Maestro Normal Rural. ®

**José Pascual Mora García**. Profesor Titular Emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira. Postdoctorado Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo Hisula. Miembro del equipo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca, Grupo SumaPaz.

#### Notas

- El presente estudio es una investigación iniciada en el año 2003, en condición de profesor invitado en el marco de la Maestría de Educación de la UPEL-IPRGR, antigua sede del Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), y la Escuela Rural Normal Interamericana. El cual sirvió de base a la conferencia en el SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA VOCES, REALIDADES Y SENTIDOS. Tunja, 9-11 de mayo de 2019, al cual asistí invitado por la Dra. Alba Nidia Triana, coordinadora del evento.
- Cfr. Michel Foucault, M. (1966), Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines, Paris; Gallimard; -----(1969), L'archéologie du savoir, Paris, Éditions Gallimard; Michel Foucault, M. (1975), Surveiller et punir. Naissance de la prison, Paris, Éditions Gallimard; Michel Foucault, M. (1994a), «Nietzsche, la généalogie, l'histoire», en: Dits et écrits. 1954-1988; II.1970-1975, Paris, Éditions Gallimard, pp. 136-156; ------(1994b), « La vérité et les formes juridiques », en : Dits et écrits. 1954-1988.



- Giovanni Maria Mascaretti, 2014, ""Michel Foucault on Problematization, Parrhesia and Critique", en: Materiali Foucaultiani, Año 3, Nº 5-6, 139.
- 4 Michel Foucault (1994a), «Nietzsche, la généalogie, l'histoire», en: Dits et écrits. 1954-1988; II.1970 1975, Paris, Éditions Gallimard, pp. 136-156, 141
- 5 Idem, 141
- Al respecto hemos realizado un análisis del sistema de Escuelas Normales en la Gran Colombia. Cfr. José Pascual Mora García, La dama, el cura y el maestro en e siglo XIX. Mérida: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- 7 "A partir del 17 de diciembre de 1819 el significado de la palabra (Colombia) cambió, pues vino a definir a la República de Colombia, fundada en aquella fecha por el Congreso de Angostura a propuesta de Bolívar. Era el Estado que posteriormente fue llamado Gran Colombia por los historiadores, cuya existencia se prolongó hasta 1830, cuando se desintegraron sus partes constitutivas: Venezuela, Cundinamarca (la Nueva Granada incluyendo Panamá) y el Ecuador." Manuel Pérez Vila. "Colombia". Diccionario de Historia de Venezuela. Tomo I, p. 865.
- La organización política, social, económica y educativa de lo que se llamó la República de Colombia, entre 1821 y 1830, tiene su origen en el Congreso Constituyente de Cúcuta reunido entre el 6 de mayo y el 14 de octubre de 1821.
- 9 El fundador de la llamada Escuela Lancasteriana o método de enseñanza mutua fue Joseph Lancaster en su propia escuela en Borough Road, en Southwark, Inglaterra en 1808. Aunque tenía antecedentes en el sistema que Bell había ideado en la India. El método especialmente estaba dirigida las clases populares y pobres; "Lancaster, cuando joven, había abierto, en 1778, una escuela en Londres, donde, por su imposibilidad de pagarse asistentes, se vio forzado a adiestrar a los alumnos mayores y más capaces, como monitores, para que enseñasen a los más jóvenes. El solo, como maestro, primero los instruía por completo, en las materias que iban a dictar al día siguiente, y los orientaba cómo enseñarlas. A medida que su escuela crecía, abría sus puertas a todos los pobres, sin cobrarles dinero. Comenzó a admitir en su hogar a algunos de los muchachos más capaces, que habían servido más de dos años como monitores, para que viviesen gratuitamente en él. Estos a su vez, eran adiestrados como docentes, para luego emplearlos como encargados de las nuevas escuelas en las provincias que, entusiastas de su sistema, había fundado. Un maestro así adiestrado, podía, luego, dirigir solo una institución grande y encargar a otros muchachos para que enseñaran y mantuvieran la disciplina, bajo su supervisión silenciosa." Vaughan, E. (1987) Op. Cit., pp. 22-23
- 10 El decreto, señalaba: " Habiéndose prevenido por el artículo 15 de la Ley de dos de agosto último, establecimiento de escuelas normales del método Lancasteriano o de enseñanza mutua en las primeras ciudades de Colombia he venido en decretar lo siguiente:
  - Se establecerán escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas, y en Quito, luego que se halle libre. Los sueldos de los maestros, la casa y los útiles necesarios para su completo arreglo, se satisfacen de los fondos públicos.
  - Establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas se expedirán órdenes a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca e istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando haga venir a Bogotá un joven u otra persona de talento que bajo las órdenes del Intendente de la Capital, y enseñanza del maestro se instruya en el método Lancasteriano. Las mismas se comunicarán a los Intendentes de Venezuela, Orinoco, y Zulia, que harán igual remitido a la ciudad de Caracas.
  - Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos los informes necesarios, hayan aprendido el método Lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de su domicilio a servir la escuela del lugar en que resida el gobierno, este hará venir los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de inmediata y populosa, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.



Los gastos que se hagan en la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de los jóvenes o personas designadas por los Gobernadores de las provincias conforme al artículo 2, se pagarán de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde absolutamente no los haya, los Intendentes después de tomar los informes necesarios los suplirán de los fondos públicos dando cuenta para su aprobación.

Los maestros que de las parroquias vayan a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarán por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que les esté asignado, y si alcanzara para sostenerse, los Gobernadores cuidarán de que por los padres de familia de la parroquia, interesados en la educación de sus hijos se les añada alguna pequeña gratificación que baste para sus alimentos. Entretanto otras personas servirán interinamente las escuelas.

El poder ejecutivo encarga muy particularmente a los Intendentes, Gobernadores, Jueces políticos, Cabildos y Venerables Párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del más pronto y exacto cumplimiento de este decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños.

Dado en el palacio del gobierno de Colombia a veintiséis de enero de mil ochocientos veintidós. Francisco de Paula Santander." Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, Nº 27.

- 11 Gaceta del Táchira, 30 de diciembre de 1876. Citado por Iván Roa Pulido. Op. Cit. pp. 156-157
- 12 "En la Memoria presentada en 1877 entra el tema de las Escuelas normales, materia que antes ninguna Memoria había tratado con tanto énfasis. El gobierno había hecho de la educación una de las prioridades básicas y la creación de las escuelas normales, que en número de cuatro se había dispuesto (...) estas escuelas normales se establecieron en Caracas, Valencia, Barquisimeto y Cumaná". Fernández Heres, R. (1981) Ob. Cit., II., p. CXVI
- 13 Memoria del Ministerio de Fomento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en 1878. En Fernández Heres, R. (1981) Ob. Cit., II, pp. 517-518.
- 14 Memoria de 1880. Refrendado F. González Guinán. En Fernández Heres, R. (1981) Memoria de Cien años. Tomo II, p.538.
- 15 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1978) 128
- 16 Teodoro Pinto Iglesias / Blanquita Concepción García, p. 141
- 17 Foto: Fuente: Historia de Rubio. http://eta-gervasiorubio.blogspot.com/p/historia.html#!/p/historia.
- 18 http://eta-gervasiorubio.blogspot.com/p/historia.html#!/p/historia.html
- 19 Alicia Civera Cerecedo, "La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar", en V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, mayo 21 a 24 de 2001), 1-15. (Conferencia a la cual tuve el honor de asistir en San José de Costa Rica, es auténtico, el autor)
- 20 Navarrete-Cazales, Zaira, "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX," Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015, p. 22
- 21 Ibidem, p. 22
- 22 p. 20
- 23 p. 21
- 24 P. 24
- 25 Teodoro Pinto Iglesias / Blanquita Concepción García, 138
- 26 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1935) La escuela de enseñar y la escuela de aprender. Revista Pedagógica. Caracas, Año II, Nº 24, enero, pp.342-344.
- 27 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1936) Los maestros eunucos políticos.
- 28 Alfredo PEÑA (1979) Conversación con Luis Beltrán Prieto., pp. 172 y 175
- 29 Luis Beltrán PRIETO FIGUEROA (1936) Psicología y canalización del instinto de lucha.



- 30 Conferencia presentada en la Convención Nacional del magisterio, Valencia, 1943.
- 31 Leonardo CARVAJAL (2010) La educación venezolana del siglo XIX al XXI. p. 113
- 32 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1951) De una educación de castas a una educación de masas, La Habana, Cuba.
- 33 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948) Memoria del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela, Asamblea Nacional Constituyente en sus Sesiones de 1948, en Rafael Fernández Heres (1981) Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana de 1830 a 1980, Tomo V, p. 753
- 34 S. Becerra, 1981, 786, citado por Pinto, 148
- 35 Luis Beltrán Prieto Figueroa (1982) Maestros de América. pp. 254-255.
- 36 Al respecto puede consultarse la Revista e Historia de la Educación Latinoamericana (2003), Nº 5, Rudecolombia, UPTC, SHELA, la cual está dedicada a Agustín Nieto Caballero (1889-1975).
- 37 Luis Fermín, René Domínguez, e Hipólito Bonilla. "Plan de desarrollo de la Educación Rural, 1965", en José Pascual Mora García (Comp) Documentos claves de la Creación y desarrollo del CIER", pp. 2003.
- 38 S/A, Escuela Técnica Agro-industrial "GERVASIO RUBIO", consultado 1 abril 2019. http://gervasioru-bio.blogspot.com/
- 39 Pinto Iglesias, Teodoro; García, Blanquita Concepción, La Formación de Formadores en Venezuela. La Formación de Maestros Normalistas 1936 -1958 (II) Laurus, vol. 9, núm. 16, 2003, pp. 129-156, 129 http://www.redalyc.org/pdf/761/76111331010.pdf
- 40 José Pascual Mora García et Al (Compilador) Documentos claves de la Creación y Desarrollo del Centro Interamericano de educación Rural. Rubio: Edición Mimeografiada Subprograma de Maestría de Gerencia Educativa, 2003.
- 41 Teodoro Pinto Iglesias / Blanquita Concepción García, 151.
- 42 Fermín et Al, "Plan de Desarrollo de la Educación Rural para el Ministerio de Educación, en 1965", en José Pascual Mora García, (Comp),
- 43 Idem
- 44 Amalia P. de D'Derlée, 1979, "Imagen y semblanza del CIER", Trabajo ganador del Primer Premio del Concurso Imagen y Semblanza del CIER, en José Pascual Mora García (Comp) Documentos claves para a creación y Desarrollo del CIER, 2003.
- 45 Idem.
- 46 CORDIPLAN. Estudio de los recursos humanos en Venezuela (1968) citado por Gisela Alvaray, Leonar-do Carvajal et Al (1977) "Caracterización de la realidad educativa nacional", Rev. Papeles Universitarios. Nº 4. Caracas, p. 33
- 47 H. Hernández Carabaño (1970). Aportes a la reforma educativa. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento; ------ (1971). Nuevos aportes a la reforma educativa. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento.
- 48 Hernando Salcedo Galvis (1980) "Perspectivas actuales en evaluación educacional. Algunas implicaciones. Curriculum." Revista especializada para América Latina y el Caribe. Año 5, Nº 9, pp. 88-89
- 49 Profesor-investigador de Educación jubilado UCV., desde 1964, en Escuela de Educación. Fundador del Colegio de Licenciados en Educación del Distrito Federal y Estado Miranda, UCV (1968-1969), Promotor y fundador de la Revista de Pedagogía, UCV (1970-1971), Promotor y cofundador del Doctorado en Educación de la UCV (1981), cofundador de la Maestría en Tecnología Educativa 1977), cofundador de la Especialización en Docencia en Educación Superior UCV (1983), fundador de la Maestría en Evaluación Educativa UCV (1995), fundador-director de la Revista de Pedagogía (1970) UCV).
- 50 Hernando Salcedo Galvis, (2010) "La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela." Revista de Pedagogía, Vol. 31, Nº 89. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas., p. 350



- 51 María T. Leal , "Plan de Barranquilla" y el proyecto político de Rómulo Betancourt ", Tiempo y Espacio v.18 n.49 Caracas jun. 2008"
- 52 Ramos & Castro, 2014, "La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963." Revista Tiempo y Espacio (62).
- 53 Iván BONILLA, (Coordinador editorial) "De la Escuela Norma Rural Interamericana al Instituto Pedagógico Rural 'Gervasio Rubio' UPEL IPRGR". Edición Mimeografiada. 1999, p. 8
- 54 Idem
- 55 H. Herrera, (2015) Educabilidad y justicia social en tiempos de neoliberalismo, XII Congreso Nacional de Educação, Brasil. (Consulta 20 octubre 2018) http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21563\_10118.pdf) p. 1
- Marcel Granier (1985). La Generación de Relevo Vs. el Estado Omnipotente, que sirvió de Manual para el Proyecto Neoliberal venezolano, de un representante del llamado Grupo Roraima

# Referencias bibliográficas

BECERRA, S. (1981) Memoria que el Ministerio de Educación a presenta a la Asamblea

Nacional Constituyente en sus Sesiones de 1953 en Memoria de Cien Años. La

Educación Venezolana de 1830 a 1980 por Rafael Fernández Heres. Tomo V, pp 781 – 800.

FERNÁNDEZ HERES, R (1981) Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana de

1830 a 1980. Edición Presidencia de la República. Caracas Tomo V CCXXIX + 970 pp.

SALCEDO GALVIS, Hernando (1980) "Perspectivas actuales en evaluación educacional. Algunas implicaciones. Curriculum." Revista especializada para América Latina y el Caribe. Año 5, Nº 9, pp. 88-89

SALCEDO GALVIS, Hernando. (2010) "La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela." Revista de Pedagogía, Vol. 31, Nº 89. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas., p. 350

LÓPEZ, E. (1981) Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso

Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1937, en Memoria de Cien Años. La Educación

Venezolana de 1830 a 1980 por Rafael Fernández Heres. Tomo V, pp 1 – 95).

LORETO ARISMENDI, J, (1981) Memoria que el Ministro de Educación presenta al

Congreso Nacional de la República de Venezuela en sus Sesiones de 1954, en Memoria

de Cien Años. La Educación Venezolana de 1830 a 1980 por Rafael Fernández Heres.

Tomo V, pp 801 - 817

MUDARRA, M.A. (1978) Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en

Venezuela, Ed. Publicaciones MUDBELL. Caracas 1978. 250 pp.

MÁRQUEZ R. A.(1964) Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela. Ed. UCV.

Caracas 231 pp.

PINTO, T. -GARCÍA, B. (2002) "La formación de formadores en Venezuela: La formación

de Maestros Normalistas (1830 – 1935)", en Laurus. Revista de Educación. Año 8,

Número 14, Caracas pp 36 – 60.

PRIETO F., L.B. (1981) Memoria del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela, Asamblea Nacional Constituyente en sus Sesiones de 1948., en Rafael Fernández Heres (1981) Memoria de Cien Años. La Educación Venezolana de 1830 a 1980, Tomo V, pp 734 – 779.

PRIETO F., L.B. (1978) "La Escuela Nueva en Venezuela", en Historia de la Legislación Escolar Contemporánea en Venezuela, por Miguel Ángel Mudarra. Ed. Publicaciones



MUDBELL. Caracas 1978. 250 pp. Revistas Educación Rural. Números 1-19. CIER, Rubio. (1959-1963)

# Bibliografía complementaria

- Acevedo, Á. (2017) 1968. Historia de un acontecimiento. Utopía y revolución en la Universidad de Colombia. Bucaramanga:UIS
- Albornoz, O. (1991) La educación y la crisis de la democracia social, del Populismo al Neoliberalismo. Discurso del 30 de septiembre de 1991. Ateneo de Caracas.
- Arango, M. (1975) Lineamientos para el diseño de un Curriculum auténticamente latinoamericano. Caracas: O.E.A, M. E., USB.
- Alvaray, G. et Al (1977) Caracterización de la realidad educativa nacional. Revista Papeles Universitarios. (4) 33-45
- Báez, de la Fe. (1991) El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. Revista de Educación (294) (298-298)
- Becerra, A. (2004). Thesaurus Curricular Universitario. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Castro, M. (1984) Evaluación Curricular aproximado a un Modelo. Caracas: UNA
- Cárdenas, A. (1998) Educación para todos (de una educación de masas a una educación para todos) Caracas: IPASME.
- Carvajal, Gabriel A. (1983) Educación Básica. Proyecto Educativo (Guía ilustrada). ULA-NURR, Mimeo. Trujillo.
- Díaz, Á. & García, J (2014) (Editores) La evolución del campo del currículo en América Latina. Bs. As.: Miño&Dávila.
- Giroux, H. (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. México:Paidós
- Granier, M. (1985) La Generación de Relevo Vs. el Estado Omnipotente. Caracas :Seleven
- Goodson, I. (2000) El Cambio en el curriculum. Barcelona: Editorial Octaedro
- Guédez, V. (2005). "La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación en Arellano, A. (Coord). La educación en tiempos débiles e inciertos. 205-234). Barcelona: Anthropos.
- Herrera, H. (2015) Educabilidad y justicia social en tiempos de neoliberalismo, XII Congreso Nacional de Educação, Brasil. (Consulta 20 octubre 2018) http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21563\_10118.pdf)
- Herrera, M. & López, M. (1996) La eficacia escolar. Caracas: CICE/CINTERPLAN
- Hernández, H. (1971). Nuevos aportes a la reforma educativa. Caracas: Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento.
- Hurtado, I. (1997) Universidad y Proceso Histórico. Valencia: Oficina del Cronista-Universidad de Carabobo.
- Kliebard, H. (1986) The struggle for the American Curriculum (1893-1953). London. Routledge & Kegan Paul.
- López, M. (2003) Los estudios sobre escuelas eficaces en Venezuela en Murillo, F. et Al (2003) La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes
- León, J. (1992) El Neoliberalismo en la Educación Venezolana. Revista Fermentum (5) 33-38
- Marcelo, C. (1995) la Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB
- Mclaren, P. (1989) La vida en las escuelas. México:Siglo XXI
- Mora, José Pascual. (1994) Estrategias para una Gerencia Educativa Postmoderna. Tesis Mimeografiada para optar a la Maestría en Gerencia Educativa, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal. Venezuela.



- Mogollón, A. (2004) Modelo para la supervisión educativa en Venezuela. Revista Ciencias de la Educación. (23) 30-45
- Montilla, J. (2/12/2004) "Fuga de Talentos del 3° mundo hacia EEUU," Diario Últimas Noticias, 17
- Navarro, J. (1991) El impacto del gasto público en educación en Venezuela., AA.VV (1991) Gestión Fiscal y distribución del Ingreso en Venezuela. Caracas: IESA
- Peters, T. (1994) En búsqueda de la excelencia. Barcelona:Folio
- Peters, T. & Austin, N. (1994) Pasión por la excelencia. Barcelona:Folio
- Ramos, F. & Castro, J. (2014) La Alianza para el Progreso en Chile y Venezuela, 1961-1963. Revista Tiempo y Espacio (62). (90-98)
- Reimers, F. (1992) Educación en Venezuela y los desafíos del siglo XXI. Revista Universitas 2000, (16) (16-25)
- Requena, J. (2011) Ciencia y poder, eco de sus conflictos. San Cristóbal: Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Roche, M. (1987) Hacia dónde marcha la ciencia en Venezuela. Caracas: Monte Avila
- Rodríguez, N. (1989) La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidades y perspectivas. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia
- Rojas, R. (2009) Balance teórico-metodológico de las líneas de investigación: historia social e institucional de la educación en Venezuela y pedagogía, currículo y formación docente en Venezuela." Revista de Ciencias Sociales de la región centroccidental. Barquisimeto: Publicación del Centro de Investigaciones Históricas de América Latina y el Caribe (CIHALC) y Fundación Buria. (13-14). (125.ss)
- Ruíz, H. (1997) Tras el fuego de Prometeo, becas en el exterior y modernización en Venezuela (1990-1996). Mérida: CDCHT-ULA, FUNDACITE
- Salcedo, H. (1980) Perspectivas actuales en evaluación educacional. Algunas implicaciones. Curriculum. Revista especializada para América Latina y el Caribe. (9) (84-98)
- Sánchez A. (1982) Curriculum sistémico. Caracas:OEA- USB, M.E.
- Sánchez, J. (2014) Los debates en el currículo universitario. Realidades y desafíos. Revista Saber, Universidad de Oriente. (26) (68-86)
- Sosa, A. (1998) Palabras de Arturo Sosa en Sosa, P.; Carmargo, L.; Carmargo, E. (Comp) Asamblea Nacional de Educación. Discurso y ponencia. Tomos I y II. Caracas: Consejo Nacional de Educación
- Tedesco, J. (1986) Paradigmas de la Educación en América Latina, Rev Colombiana de Educación, (18) 131-138.
- Toro, A. (2009) La Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo: Historia, Pedagogía y Curriculum (1960-2000). Caracas: Consejo Nacional de universidades.
- UNESCO. (1974) Seminario sobre Técnicas de Evaluación del Curriculum. Informe final de la Comisión. Nº 2, octubre, Caracas.
- Villamizar, G. (1995) Maestros y alumnos: dos rescates necesarios Ponencia en Pedagogía 95. La Habana. Cuba.

# Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora



Expository texts, a reading practice to build up reading comprehension

# María Elizabeth Bustamante

lizb1504@gmail.com

Institución Educativa Miraflores Medellín, Antioquia. Colombia

## Sara Hernández Moreno

hernandez.sara03@gmail.com

Institución Educativa San Pablo Medellín, Antioquia. Colombia

# María Victoria Restrepo Higuita

vicky1068@gmail.com

Institución Educativa Compartir Medellín, Antioquía. Colombia

# Paola Andrea Ríos Escobar

parios25008@gmail.com

Înstitución Educativa San Pablo Medellín, Antioquia. Colombia

> Artículo recibido: 20/06/2019 Aceptado para publicación: 12/07/2019



#### Resumen

Este artículo parte de la hipótesis de que, a mayor uso de los textos expositivos, mejor es el grado de comprensión lectora de los estudiantes, busca resaltar, algunos resultados emanados de la investigación, "Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°", a través de unas secuencias didácticas, en las Instituciones educativas San Pablo y Compartir. La investigación bajo un enfoque cualitativo y con el diseño de las secuencias con estrategias y actividades intencionadas, permitieron establecer algunas consideraciones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la compresión lectora para estudiantes y docentes, potenciando el trabajo con los textos expositivos.

**Palabras Claves:** Comprensión lectora, textos expositivos, secuencias didácticas, grado quinto.

#### **Abstract**

This article is based on the hypothesis that, the greater the use of expository texts, the better the degree of reading comprehension of students, seeks to highlight, some results emanating from research, "Reading practices with expository texts to improve reading comprehension. in the 5th grade students ", through some didactic sequences, in the Educational Institutions San Pablo and Compartir. The research under a qualitative approach and with the design of the sequences with intentional strategies and activities, allowed to establish some considerations regarding the teaching-learning processes of reading comprehension for students and teachers, enhancing the work with the expository texts.

**Key words:** reading comprehension, expository texts, didactic sequences, fifth grade.



El presente artículo surge a partir de la investigación realizada durante los años 2017 -2018, titulada: Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°. En el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, en la línea de didáctica de la lectura y la escritura de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Beca otorgada por la Secretaría de Educación de Medellín.

#### Introducción

os diseños curriculares en Colombia en el área de lengua castellana hacen una apuesta grande a la comprensión lectora y es ella, la encargada en las pruebas estandarizadas de medir y evaluar a los estudiantes. El bajo rendimiento de los estudiantes del Valle de Aburrá en las pruebas Saber y el desempeño de las instituciones en las cuales fue realizada la intervención, con promedios, muy por debajo de la media nacional, hicieron necesaria la investigación: "Prácticas de lectura con textos expositivos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado 5°".

Luego de conocer los contextos socioculturales y de revisar las cifras, se enunció la problemática que se vivía alrededor de la comprensión lectora en ambas instituciones, por ello fue indispensable establecer mecanismos que intervinieran las ausencias en los procesos de comprensión de la información. Las principales razones estaban movidas por un déficit en la decodificación fluida de la lectura, ya que los estudiantes decodificaban de manera automática, pero que no comprendían lo que leían, debido al uso de metodologías silábicas que se centraban en la lectura de palabras y en unas orientaciones encaminadas a la lectura recorrida, pero especialmente cuando las pruebas de Estado establecieron tres niveles de lectura; literal, inferencial y crítico-intertextual, como base para identificar, qué tanto sabe un estudiante y qué es capaz de hacer con ese conocimiento.

En este punto se hizo comprensible la necesidad de incentivar el uso de los textos expositivos como mecanismo de aprendizaje transversal para el fortalecimiento de los niveles de lectura y potenciar los argumentos que desarrollaran el pensamiento crítico dentro de los estándares, lineamientos y currículos, pues en el currículo de estas instituciones, el texto expositivo, sólo era una temática a abordar y un logro a cumplir que se sumaba a la gran variedad de tipología textual sin un enfoque pedagógico y los textos expositivos tienen unas características y una estructura determinada que pueden brindar estrategias que posibiliten el desarrollo de procesos cognoscitivos superiores que ayuden a mejorar las competencias.

Para el proceso se implementaron cuatro fases, en la primera se hizo un diagnóstico o de recolección de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicada a ocho docentes de básica primaria del grado quinto de las dos Instituciones Educativas, los perfiles de los docentes variaron por su titulación: licenciados, magíster, normalistas, pertenecientes a las áreas de matemáticas, humanidades, ética, ciencias sociales y ciencias naturales. También, una entrevista semiestructurada dirigida estudiantes para conocer el acercamiento a los textos expositivos y las estrategias que le eran aplicadas para su comprensión y luego una observación no participante de clase a docentes del Grado Quinto.

Una vez recolectada la información y analizada, una segunda fase consistió en el diseño de las secuencias didácticas, los momentos que hicieron parte de estas fueron tomados y adaptados desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional.

Según los propósitos de la investigación y el tiempo de ejecución para el alcance de la misma, se intervino con cuatro secuencias didácticas que comprendieron sesiones de 60 minutos cada una, las cuales contemplaron diferentes áreas y referentes de calidad que sustentaron la pertinencia y objetividad de cada una de ellas.

Diseñadas las actividades, en una tercera fase se pusieron en escena en los contextos referidos, se incorporaron estrategias de lectura pertinente para la comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico



intertextual de textos expositivos, mediante actividades apoyadas con mapas conceptuales y organizadores de ideas, mediante el uso de habilidades cognitivas como la observación, comparación, estructuración, ejemplificación, clasificación, interpretación y evaluación. El seguimiento a las secuencias se hizo mediante el diario de campo, instrumento donde se registró información sobre la práctica en el aula, durante el desarrollo de las secuencias, convirtiéndose en una herramienta que ayudó a sintetizar las situaciones ocurridas, discriminar hechos relevantes y para analizar los resultados.

# La comprensión lectora, el texto expositivo y las secuencias didácticas

Existen diferentes teorías que determinan y describen las problemáticas de comprensión en el aula y en la sociedad colombiana, una de ellas es llamada "déficit estratégico", que según Alonso Crespo (2004), implica concebir y aplicar las estrategias metacognitivas necesarias para hacer de la lectura un proceso activo y por ende del texto expositivo como mecanismo de desarrollo que posibilita el perfeccionamiento cognoscitivo de los estudiantes a partir de la esquematización estructural de los contenidos, la interiorización de los conceptos y enunciados-argumentativos a partir de conclusiones individuales y agregados personales.

La comprensión lectora es una habilidad determinante que debe adquirir una persona desde que inicia su formación en la escuela. De las experiencias y estrategias con que un estudiante pueda contar para potenciarla dependerá su desempeño escolar, ya que le permitirá un empoderamiento, eficaz, del entorno social que lo rodea y las relaciones que establecerá con sus pares. Los desempeños mínimos e insatisfactorios en los resultados de las pruebas estandarizadas, asociadas a la falta de comprensión lectora visibilizada en ambas instituciones, los escasos conocimientos previos y los factores afectivos, motivacionales, sumado a los hábitos de estudio, generaron preguntas sobre las estrategias a utilizar para mejorar el desarrollo educativo de los estudiantes.

Se partió de las deficiencias en la comprensión lectora que presentaban los educandos para desentrañar el significado de los textos, por lo que era necesario tal y como lo expresaba Teodoro Álvarez, quien consideraba a las características textuales, y especialmente a las marcas lingüísticas que constituyen esta clase de textos (micro y macroestructura), de igual forma que los otros tipos como son: el narrativo, argumentativo, descriptivo y conversacional, especialmente tienen las propias" (Álvarez,1996, p 30).

El texto expositivo es una tipología textual, que muestra información fática para intercambiarla de manera objetiva y evidenciar hechos reales, ideas propias o conceptos de contenidos, ya sean estos dirigidos a un grupo en específico o simplemente una temática idónea para desarrollar preparaciones puntuales; poseen características y una estructura determinada que puede brindar estrategias para hacer posible el desarrollo de procesos cognoscitivos avanzados, que ayudan a mejorar las habilidades de los estudiantes y por ende de las pruebas de estado.

En las prácticas en el aula, posibilitan la presentación de la información de forma diferente, favoreciendo la ampliación del vocabulario, el conocimiento técnico y los referentes científicos. Su estricta organización busca un objetivo claro que funda la posibilidad de incrementar el conocimiento y la comprensión lectora por medio de una dirección enunciativa de información que se determina en una sincronía de tiempo y espacio, y discrimina una introducción, un desarrollo y una conclusión que posibilita mentalmente la asimilación del mensaje y la interiorización con argumentos construidos desde la comprensión del individuo.

Para darle solidez conceptual a la propuesta se revisaron experiencias como la de Luis Rico, De la Torre, Escolar y García (2016) en España, quienes realizaron un estudio acerca del proceso de la comprensión lectora expresiva, a través de textos expositivos, su objetivo fue mejorar la comprensión de textos continuos expositivos con el uso de las TIC. En México, Vega, Bañales, Pérez y otros (2014) analizaron la eficacia en el aprendizaje, haciendo uso tres estrategias, una los patrones de organización, otra los organizadores gráficos y, por último, el resumen; mostrando la importancia de implementar el texto expositivo. En el ámbito nacional, el estudio de Murillo y Villa (2017), quienes, como estrategia pedagógica desde el tópico del ciclo de vida de las plantas, lo usaron para mejorar la comprensión de textos expositivos con estudiantes del grado tercero.



Según la investigadora Macarena Silva (2014), "La comprensión lectora trasciende el conocimiento que la escuela imparte, y va más allá de esta, pues da elementos para apropiarse del mundo de manera autónoma", de esta forma en la investigación, se abordó la comprensión lectora, como esa habilidad necesaria para que el estudiante fuera más allá de la escuela y, por lo tanto, abarcara sus demás contextos, para que pudiera enfrentarse ante diversas situaciones que se le presentaban y se le presentaran.

Analizados los referentes teóricos se llegó a la conclusión que sería a través de las Secuencias Didácticas como se intervendría en los grupos, ya que esta configuración didáctica permite identificar propósitos y condiciones tanto de inicio y desarrollo, como de cierre para evaluar y hacer seguimiento a los procesos y resultados involucrados.

Constituida por una serie de actividades desarrolladas de manera colectiva, la secuencia didáctica se puede realizar de forma individual o en pequeños grupos, y brindan la posibilidad de acceder a las diferentes nociones, habilidades y conocimientos, haciendo que este tipo de configuración se convierta en una oportunidad, de ser partícipes, al alumno y al docente en un proceso de enseñanza y aprendizaje, haciéndose significativo en la medida en que se establecen conexiones entre los saberes y el contexto para dar solución a las actividades que están orientadas al alcance de los objetivos. Por lo tanto, la secuencia didáctica exige que, en el aula, el docente diseñe una serie de ejercicios que faciliten el trabajo, ya que el estudiante es parte activa, seleccionándolos y transformándolos en función de su uso en diferentes contextos (Dolz, 2013).

Como cierre se utilizó el Diario de Campo, como instrumento para centralizar la información del proceso; en esta bitácora de notas, se puedo ampliar el panorama con dibujos, fotos y anexos, que catalogados de manera diáfana, hicieron que la información que se deseaba obtener en cada uno de los ejercicios planteados, permitiera profundizar sobre nuevos hechos en las situaciones que se atendieron, dando secuencia al proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la posterior tarea evaluativa.

#### Las secuencias didácticas diseñadas

La población con la que contó la investigación estuvo conformada por 20 estudiantes pertenecientes a las Instituciones Educativas Compartir de San Antonio de Prado comuna 80 y la Institución Educativa San Pablo comuna 1, del grado quinto en edades entre los 10 y 12 años.

La Institución Educativa Compartir, de carácter urbano, mixta y con calendario A, está ubicada en el corregimiento San Antonio de Prado, Comuna 80, del municipio de Medellín. Los estratos socioeconómicos varían entre 1, 2 y 3. Pasó de cobertura educativa contratada a institución de carácter oficial en el año 2017, bajo el modelo pedagógico desarrollista social. Alberga alrededor de 1000 estudiantes de educación formal en preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y técnica en las jornadas: completa, mañana, tarde, nocturno y fines de semana. En la jornada de la mañana se encuentran los grados de 6° a 11°, y uno de transición y en la tarde de 1° a 5° grado y uno de transición. Cuenta con 3 directivos y 42 docentes. Se destaca en su misión al ofrecer educación inclusiva en todos los niveles, mediante la apropiación de principios y valores, que permita formar estudiantes competentes, críticos, reflexivos y con proyección comunitaria.

La Institución Educativa San Pablo está localizada en la comuna uno, zona nororiental del municipio de Medellín, donde el estrato socioeconómico oscila entre 1 y 2. El contexto familiar es variable y la mayoría de las familias son de conformación monoparental o extensa, se presenta un alto índice de desempleo, micro-tráfico, violencia intrafamiliar, segregación, machismo, entre otras características socio culturales. La Institución está compuesta por la sede principal y dos secciones de preescolar, básica primaria, una de básica secundaria y una media académica. En el barrio Moscú Nº 2, está la sección Marco Fidel Suárez, con cobertura aproximada de 350 alumnos, los cuales se distribuyen en cinco grupos de transición y cinco primeros. En la parte alta del barrio Villa de Guadalupe, está la Escuela Medellín, cuya cobertura es de 1100 estudiantes, con veintidós grupos de 2º a 6º; más dos grupos de Aceleración y dos de Brújula. La I. E. San Pablo, o antiguo Liceo San Pablo, está ubicada en el barrio del mismo nombre, con cobertura de 1100 estudiantes, con jornadas: mañana, tarde y nocturna cuenta con 33 grupos de la básica secundaria y media académica; y está compuesto por seis



directivos, 75 docentes, tres profesionales de apoyo, dos para la media técnica y dos docentes norteamericanos para la segunda lengua, más veinte personas de apoyo logístico y administrativo.

El modelo pedagógico adoptado por la institución es el social con enfoque cognitivo, el cual está enfocado en lograr el desarrollo del individuo con un proyecto de vida.

#### Secuencia Didáctica 1

"Conociendo el texto expositivo", se diseñó para el área de Lengua Castellana, su propósito fue la comprensión y el reconocimiento del texto expositivo a nivel de función comunicativa, características y macroestructura por medio de un conjunto de actividades diseñadas para orientar el alcance del mismo, se inició con una actividad de motivación, los estudiantes por equipos fueron convocados a un juego de paramiento de párrafos, en el cual relacionaron subtítulos con los párrafos correctos. Luego del ejercicio, se realizaron preguntas de comprensión: ¿Cómo está organizado el texto?, ¿por qué son importantes los subtítulos?, ¿la información presente en cada párrafo corresponde con los subtítulos?, ¿qué otros subtítulos usarían?, ¿qué otros textos han leído que estén organizados por párrafos?, ¿qué tipo de texto creen que es? Posteriormente se socializó para llegar a una confrontación grupal de opiniones y autoevaluación de sus actividades.

En la etapa 1 se realizó una actividad con los párrafos y el paralelo con sus respectivos subtítulos; en la etapa 2 se entregó a cada equipo un tipo de texto, con el cual debían sacar las palabras clave y analizar su estructura, además de explicar si era expositivo o narrativo y por qué. En la etapa 3 se le concedió a cada equipo un tipo de texto narrativo o expositivo, aquí debían identificar el tipo de texto y un representante de su equipo leía en voz alta, mientras la maestra realizaba un paralelo con las características de ambos tipos de textos con los aportes de cada equipo.

#### Secuencia Didáctica 2

"Descubriendo Textos Expositivos", se integraron las áreas de ciencias naturales, sociales, educación ambiental y lengua castellana; el objetivo de esta secuencia fue para que los estudiantes reconocieran los diferentes tipos de textos expositivos (noticia, biografía y texto científico didáctico), mediante esta secuencia se orientó el acercamiento no sólo al reconocimiento de los textos mencionados anteriormente como clave en su inmersión al mundo social, sino que además, orientó procesos de comprensión lectora con cada uno de ellos de la siguiente manera:

En la etapa 1, como espacio introductorio se hizo una realimentación de los aspectos abordados en la secuencia anterior, cuya comprensión se observó en la gran mayoría de los estudiantes quienes también fueron medio para explicar y aclarar a quienes aún tenían dudas o vacíos conceptuales, en el etapa 2 se dio ambientación a la secuencia mediante la temática de "Piratas en búsqueda de los tesoros de los textos expositivos", cada equipo cooperativo formó una tripulación y cada estudiante asumió un rol dentro de la misma, se presentó un mapa de los tesoros, y se inició la búsqueda. Se realizaron ejercicios de comprensión lectora que involucraron los niveles y otros elementos conceptuales como, por ejemplo, la estructura del texto mediante preguntas orientadoras. También, otras estrategias didácticas para su comprensión como los infogramas, considerados pistas para nombrar cada uno de los textos expositivos abordados, el primero de ellos, la noticia sobre una enfermedad que afecta el sistema respiratorio. Etapa 3 texto científico didáctico ejercicio de lectura silenciosa, preguntas y luego ejercicio de lectura en voz alta; etapa 4 la biografía; etapa 5 texto científico; etapa 6 prueba de comprensión lectora y reconocimiento de diferentes tipologías textuales.

#### Secuencia Didáctica 3

"Viajemos al mundo de un ecosistema", diseñada para la interpretación de un texto expositivo, tuvo como objetivo interpretar el texto teniendo en cuenta los elementos de la superestructura: párrafo introductorio,



párrafos de desarrollo, párrafo de finalización o conclusión y los marcadores descriptivos. También identificar las ideas principales en cada uno de los párrafos para la asignación de subtítulos, la intención comunicativa, el uso y significado de las imágenes presentes y mediante el trabajo de un texto expositivo desde el área de ciencias naturales la comprensión de las diferentes estrategias que emplean los textos expositivos para su comprensión: definición, comparación, clasificación y estructuración.

#### Secuencia Didáctica 4

"La biografía de un gran líder mundial", esta secuencia integró áreas como Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Matemáticas el objetivo principal fue la identificación de cómo se organizaban los textos expositivos con el fin de presentar información más clara y conocer la vida de diferentes líderes mundiales que lucharon por la paz y la igualdad de derechos. Esta secuencia didáctica se llevó a cabo por medio de diferentes técnicas de organización de la información para la mejora de los procesos de comprensión.

Finalmente como fase cuatro de cierre y evaluación de las secuencias, se culminó el trabajo de intervención con una evaluación que contempló tanto la comprensión lectora como la apropiación conceptual de los textos expositivos y la apreciación de los estudiantes entorno a las secuencias implementadas, de manera indiscriminada se entregaron cuatro pruebas de lectura, con tipos de textos expositivos diferentes, uno por estudiante; cada uno de ellos contaba con un momento de lectura general, otro de uno más de reconocimiento de las estrategias de comprensión al interior del texto, actividades de comprensión como subrayado de la idea principales, información nueva, desarrollo de organizadores gráficos, sub-titulación de párrafos entre otras y preguntas de selección múltiple con única respuesta.

# Consideraciones y reflexiones

Esta investigación tuvo como objetivo general verificar la incidencia y el uso de los textos expositivos en el fortalecimiento de la compresión lectora, con estudiantes de dos grados quinto, de dos Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Medellín. El problema fundamental de este estudio nació con dos situaciones que fueron visibilizadas en las prácticas de aula y que se extendió al debate y cuestionamiento del quehacer docente.

Según los datos obtenidos en la caracterización del 100% de los estudiantes participantes, el 75 % de los estudiantes daban cuenta de un nivel de lectura literal, mientras que el 25% aún no se hacía evidente. El 47,5% de los estudiantes se encontraba en un nivel de comprensión inferencial y 52.5% no lo lograban. Y sólo un 27% demostraron un nivel de comprensión crítico intertextual, el 73 % no demostraban dominio en este nivel.

La triangulación de los resultados de las técnicas utilizadas, se realizó luego de explicar y hacer descripciones de los distintos ejercicios planteados para la recolección de datos, haciéndose necesario establecer algunas relaciones y comparaciones que se presentan aquí:

En los análisis de resultados, en las técnicas de entrevista a docentes, estudiantes y la observación, se hallaron como punto en común, *la concepción sobre textos expositivos*, por un lado; algunos docentes presentaban dificultades sobre el concepto de texto expositivo, no sabían de sus características; además estaban confundidos con su contenido e intención, pero los docentes que decían tener claridades, al momento de ser observados, no dieron cuenta de la apropiación conceptual evidente en las prácticas de aula, algunos maestros se acercaron a identificar los diferentes tipos de textos expositivos (históricos y periodísticos), sin que hubieran estrategias claras en su implementación didáctica.

La mayoría de los estudiantes, ejemplificó el texto expositivo con la noticia, como un medio para informarse de acontecimientos o hechos ocurridos y denotaron su visión limitada en cuanto al concepto, las características y a la clasificación.



En cuanto a prácticas de aula con texto expositivo, se destacó *la motivación inicial* de la clase, los docentes realizaban una planificación que se hacía notoria en el desarrollo de la clase. Los estudiantes conocían el tema y los objetivos explicados al inicio de la sesión. Los docentes utilizaron como estrategia pedagógica el trabajo colaborativo y la asignación de roles; la indagación de saberes previos se llevó a cabo con un repaso de la clase anterior recordando aspectos relevantes y contextualizados.

En cuanto a la intención de los maestros en la utilización del texto expositivo no se reconoció de manera clara, se aproximaron a una intención en su uso, lo hicieron con el fin de informar, para difundir un tema, y un acercamiento a un concepto. En cuanto a la importancia del uso de texto expositivo en su área, la mayoría de ellos lo consideraron importante en todas las áreas del conocimiento, pero no expresaron claramente los beneficios al utilizarlos en todas las asignaturas, sencillamente fue usado como un tema o contenido propio del área de lengua castellana.

Algunos docentes tenían claro las prácticas para desarrollar las competencias en sus áreas (conocimientos previos, lecturas dirigida, proyección de videos, aclaración de conceptos, exposición de noticias, lluvia de ideas, diversas lecturas al texto), como estrategias para favorecer la comprensión de los diferentes textos, no solo expositivo. Asimismo, afirmaban que las lecturas de textos expositivos se debían implementar en todas las áreas, porque ayudaban a desarrollar competencias y la crítica entre los estudiantes y el transversalizar las áreas del conocimiento, ayudó a mejorar la comprensión lectora.

La investigación identificó que es necesario que los docentes, estén actualizándose constantemente y acudan a los saberes previos, pues en ocasiones los estudiantes desconocían las funciones de los enunciados, lo que demostraba que los modelos tradicionales de enseñanza aportaban lo mínimo para que se identificaran los recursos textuales. Por lo tanto, es de vital importancia fundar componentes donde se consideren las cualidades de los contenidos y a partir de allí reforzar los saberes previos y posteriores. Los docentes mostraron que en momentos sus actividades son improvisadas con el texto expositivo y que el diseño de las actividades lo consideraban sólo para reestructurar información objetiva o para resumir una temática.

Al hacer referencia a las dificultades presentadas por los estudiantes al enfrentarse a un texto expositivo, los docentes mencionaron como una de las causas, más importantes, eran la falta de comprensión lectora, el vocabulario limitado que poseían y los niveles de análisis de los textos que se quedaban en lo literal.

Los estudiantes, en cuanto a las prácticas de aula expresaron que se leían en clase noticias y que se les daba mayor uso a textos narrativos; en cuanto a la importancia de leer texto expositivo, reconocieron su importancia, ya que era un recurso para informarse y encontrar descripciones de lo que deseaban aprender, afirmaban que del texto informativo aprendían contenido verdadero, en este punto persistió la idea del texto expositivo informativo como único referente.

Los estudiantes, a su vez para comprender los textos expositivos manifestaron que con solo la lectura lograban entender, en cuanto a dificultades de lectura de textos expositivos; manifestaron tenerla con el vocabulario, y expresaron la necesidad de una nueva explicación del docente para entender el texto expositivo, también afirmaron que el docente cuando explicaba nuevamente, cambiaba el método para mejor comprensión por medio de aclaraciones y la forma de expresarlo.

En la triangulación de la teoría, la interpretación y los resultados, ofreció condiciones favorables para que los procesos de aprendizaje por medio del texto expositivo fueran de lo particular a lo general (títulos, encabezados y demás), con el fin de consolidar los procesos de concienciación de la información e identificación de los aspectos semánticos para dar cuenta de la información relevante que mejorara los procesos académicos y meta-cognitivos.

Con la orientación apropiada de los textos expositivos y la utilización de los ordenadores gráficos los estudiantes avanzaron en los procesos de argumentación e identificación de la información relevante, manifestando desde su comprensión el contenido del texto; pero también les permitió contrastar la información, ejercicio que ayudó a consolidar el nivel de lectura crítica.



Las inferencias que realizaron integraban conocimientos previos y argumentaciones que contribuyeron al mejoramiento de procesos de comprensión del mundo. El proceso alcanzó una mejora en los niveles de desempeño, en lo que respecta a la comprensión lectora; además se identificó que es necesario innovar desde las planeaciones y estrategias de enseñanza las actividades con los textos expositivos, al igual que contextualizarlas de acuerdo a la edad, ritmos de aprendizaje y contexto social.

Con la utilización de mapas conceptuales y la identificación de información explícita, las habilidades de los estudiantes avanzaron en comparación, clasificación, deducción y jerarquización; que son fundamentales para las competencias en lenguaje y científicas.

La lectura literal mejoró y se alcanzó una transversalización de las diferentes áreas. Ello no desconoce que hay todavía dificultades en la identificación de tipologías textuales, pero al alcanzar una relación textual, ayudó a mejorar aprendizajes en las diversas áreas.

En torno a las secuencias arrojaron unos resultados positivos, dado que el texto expositivo planteaba estrategias con sentido que ofrecían lógica a la información, visualizaron las características de los textos y discriminaron la información relevante logrando la comprensión necesaria. La jerarquización de las acciones y los textos expositivos se tornaron indispensables en el aula y el diseño de secuencias didácticas es un mecanismo para solución para las problemáticas de lectura.

En los diarios se comparó e identificó la necesidad de utilizar los textos expositivos y el aprendizaje cooperativo como manera de fortalecimiento en las estrategias de enseñanza, pues los procesos de aprendizaje mejoraron y la lectura cobró un sentido objetivo. La argumentación por medio del texto expositivo llevó a que los estudiantes se apropiaran de la información, la utilizaran y la analizaran relacionándola con la realidad que ofrece el contexto.

En el nivel inferencial los estudiantes presentaron ideas sobre el contenido del texto, el papel de la docente fue fundamental para plantear otras preguntas alternas a forma de contextualización, para que originaran otras respuestas acordes con lo que se preguntaba, y para ello retomaron saberes previos para dar cuenta de los textos nuevos. En cuanto a la idea principal, hubo dificultad de reconocerla, otros estudiantes asociaron la idea principal con una sola de las temáticas que desarrollaban los textos, no se identificaba la intención comunicativa del texto, lo que evidenció una lectura superficial y no dedujeron definiciones a partir de la ejemplificación de los textos.

En un ejercicio con el tema de las hormigas, todos hicieron una crítica correcta de las semejanzas presentes entre la vida en el hormiguero y las funciones de una familia. No se evidenciaron conocimientos de las hormigas por fuera del texto, confundiendo la función de las hormigas en su hormiguero y las relacionaron con sus imaginarios. No pudieron tomar una posición crítica sobre el texto, Se les dificultó relacionar el texto leído con situaciones diferentes de contextos diferentes, los estudiantes presentaron dificultades con el texto científico, pues no es visto como un mecanismo de crítica si no como un texto que presenta información.

Considerado lo expuesto, los procedimientos lingüísticos son necesarios para especificar objetivos de enfoque o tendencias para generar que las construcciones expositivas se coordinen de tal manera que el estudiante pueda exponer al servicio del conocimiento, de los aprendizajes con claridad y de la información acorde a las realidades del ambiente; que respete la información ofrecida por los diferentes textos o aprendizajes. Pues el empleo de un léxico y de una comprensión del mismo, es fundamental para poder conquistar las ambigüedades de las interpretaciones y re-significar la utilización del texto expositivo como una posibilidad de transformar la educación memorística e ir a un valor temporal del argumento que no esté intervenido por la transmisión de mera información.

Se evidencia en el grado quinto deficiencias en la decodificación; al mencionar algunas palabras (metamorfosis, larva, fértil, feromonas, estéril) incluso al marcar el acento prosódico u ortográfico, fue necesario que se repitiera la lectura de estas palabras y que el docente recordará su lectura correcta.



El texto no es visto como un mecanismo de crítica sino más bien como un texto que proporciona información; en este sentido es pertinente plantear a los estudiantes estrategias que le permitan visualizar características de lo que ya han leído y los aspectos a comparar, por ejemplo: hormiguero-familia, hormiguero-ecosistema. Una manera que puede conducir a que esto ocurra son los cuadros comparativos o esquemas jerárquicos, acciones que se deben pensar también desde la planificación inicial de una secuencia didáctica futura.

En las instituciones involucradas, se evidenció la escasez de prácticas reales con textos expositivos, pues la lectura y escritura se centraba en la utilización de textos narrativos que ofrecían información contada y donde el sujeto debía esquematizar y discriminar lo relevante y así alcanzar, paso a paso, un nivel de lectura determinado. Se notó que las prácticas de lectura y escritura vienen siendo desarrolladas de manera tradicional, desconociendo aspectos socioculturales o contextuales, sin tiempo y espacio que logre flexibilizar los procesos e incentivar los avances.

La escuela debe generar espacios alternos para las prácticas de lectura y escritura en horarios distintos a los del aula de clase y como estos se constituyen en prácticas sociales e institucionales, importantes para consolidar los tejidos sociales, para hacer de estas prácticas socioculturales, un ejercicio que redunde en la formación integral del estudiante.

Se debe reconocer los conocimientos y los escenarios de los estudiantes sobre la escritura, para explicarlos y contextualizarlos examinando allí la importancia de la significación semántica de lo expuesto. Ya lo decía Emilia Ferreiro (1997) para quien, desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles evolucionan haciendo uso de los distintos medios culturales, de las realidades educativas y del uso de diversas lenguas.®

**María Elizabeth Bustamante**. Licenciada en Educación básica con énfasis en matemáticas, Tecnológico de Antioquia. Docente de tiempo completo de la Institución Educativa Miraflores. Candidata a magister Universidad de Medellín.

**Sara Hernández Moreno**. Licenciada en inglés-español, Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de tiempo completo de la Institución Educativa San Pablo. Candidata a magister Universidad de Medellín.

**María Victoria Restrepo Higuita**. Licenciada en español y literatura, Universidad de Medellín. Docente de tiempo completo de la Institución Educativa Compartir. Candidata a magister Universidad de Medellín.

**Paola Andrea Ríos Escobar**. Licenciada en básica primaria con énfasis en lengua castellana, Docente de tiempo completo de la Institución Educativa San Pablo. Tecnológico de Antioquia. Candidata a magister Universidad de Medellín.

# Referencias bibliográficas

Álvarez Angulo, Teodoro (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. Revista Didáctica, N. 8, pp. 29-44

Crespo, F. A. (2004). El déficit estratégico y el fracaso escolar en los alumnos de la E.S.O. Conclusiones del I congreso anual sobre fracaso escolar 2004. Tomado de http://www.fracasoescolar.com (10, enero, 2018)

Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (2015), Ministerio de Educación Nacional, Bogotá,



- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2013). *Escribir es reescribir*. Leer.es. Ministerio de Educación de España. https://leer.es/ (10, mayo, 2018)
- Ferreiro, Emilia. (1997). Alfabetización, teoría y práctica, México, Siglo XXI Editores.
- ICFES. (2017). Pruebas saber, http://www2.icfesinteractivo.gov.co (10, mayo, 2018)
- Luis Rico, M. I., De la Torre, T., Escolar, M. García, J. (2016). Desarrollo de la competencia lectora expresiva mediante los textos expositivos. Universidad de Burgos, España. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776044 (8, diciembre, 2017)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Colombiaaprende.edu.co.* (G. 1. didácticas, Productor) de Red de maestros: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-5\_. pdf\_(10, enero, 2018)
- Murillo, Cruz. Villa, F. (2017), La Enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión de textos expositivos desde el tópico del ciclo de vida de las plantas. Universidad del Valle. http://www.bibliotecadigital.univalle.edu.co (10, enero, 2018)
- Pérez Abril, M. (1998) Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? https://es.scribd.com/document/277241305/Evaluacio-Competencias-Comprension-Textos-Mauricio-Perez-Abril (5, Mayo, 2018)
- Tobón, S, Pimienta, J, García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Vega, N., Báñales, G. y otros. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 19 (octubre-diciembre). En <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016003</a> (7, mayo, 2018)

# Aprendizaje orientado a Proyectos en Arte y Trabajo

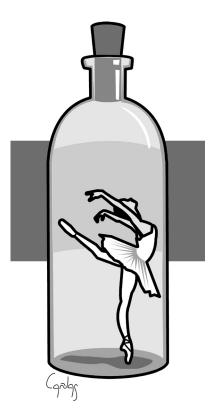


Learning oriented towards Art and Work Projects

# Elizabeth Marrero

argemary1283@hotmail.com Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación Mérida, estado Mérida. Venezuela

> Artículo recibido: 14/06/2019 Aceptado para publicación: 04/07/2019



#### Resumen

La finalidad de este ensayo es presentar los resultados de la experiencia vivencial integral vinculada al arte y trabajo, congruente al valor del aprendizaje en el aula universitaria bajo un contexto de incertidumbre. Es una propuesta de proyectos cortos de carácter artístico, argumentada con las metodologías activas y los estadios de la realidad mediante el cruce de tres estilos de conocimiento: crítico, creativo, meta-cognitivo. Transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, donde el rol protagónico es del profesor y el estudiante lo asume, limitando con ello un efecto holístico e integral de instrucción con significado y competencias definidas. Se analizan los eventos e implicaciones para fomentar nuevas experiencias. Los resultados superaron las expectativas planteadas.

Palabras clave: aprendizaje, metodologías activas, arte, trabajo creativo

#### **Abstract**

The purpose of this essay is to reflect on the value of learning in a context of uncertainty such as the university classroom, where students are presented with a real approach to the subject and others without sufficient motivation to take a subject, linked to the art and creative work. More than making a detailed approach to the situation, we are interested in an existential proposal, based on active methodologies and the stages of reality through the crossing of three styles of knowledge (critical, creative, meta-cognitive) deep learning through short artistic projects. And so, transform the teaching-learning process by leaving the teacher to have the leading role and the students assume the leadership of the process, to have a holistic and comprehensive learning result with meaning from the results achieved, which covered the expectations raised, even so they will analyze the situations and implications to encourage other experiences.

**Keywords**: learning, active methodology, art, creative work.



# Consideraciones previas

lantearse cambios a nivel universitario en los métodos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual, representa transitar de un modelo donde el profesor es el eje central y conductor del proceso, hacia otro basado en el estudiante. Implica modificar los roles de los actores participantes, para situar al discente en el centro del proceso educativo. Significa adquirir conocimientos para ejecutarlos en problemas reales con un aprendizaje profundo que circunda, domina, transforma y utiliza el aprendiz para resolver problemas reales por medio de la aplicación de las metodologías activas. (Beas, Santa Cruz, Thomsen, Utrera, 2001).

Fragmentar El modelo tradicional de enseñanza aprendizaje en una asignatura teórica—práctica en pro de activar la auto-conducción de la instrucción de manera holística-integral, amerita establecer un hilo conductor entre los conocimientos previos y la nueva información. En un clima de aula motivacional y participativa, donde los estudiantes adquieran mayor responsabilidad, desarrollen habilidades para incrementar su aprendizaje.

La finalidad de este ensayo es presentar los resultados obtenidos de la experiencia vivencial integral, en base a las observaciones realizadas. Se incorporó una propuesta utilizando las metodologías activas, para el desarrollo de una unidad curricular denominada Integración Arte y Trabajo, la cual está dirigida a estudiantes de la carrera de Educación Básica, en la Escuela de Educación adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA, Mérida-Venezuela).

La unidad curricular se arroga para su ejecución la aplicación de técnicas artísticas-manuales, combinadas con un trabajo creativo. Se organiza bajo la modalidad de talleres teórico-prácticos. En cada módulo temático, se combina la investigación teórica, la planificación práctica de técnicas artísticas, estilos de arte y manualidades. Los resultados son objetos elaborados de carácter utilitario, productivo, decorativo, artístico y manual. En un contexto de aula complejo que humaniza y sensibiliza de manera creativa, el sentir del futuro educador, frente al arte.

# La universidad de hoy: Enseñar o Aprender

La sociedad de hoy es acelerada en sus cambios y complejidades, la linealidad no la acompaña sino las oscilaciones y transformaciones en tiempos cortos, la educación es parte de ello con la sociedad del conocimiento que suma conocimiento e información. La educación superior, es un peldaño del sistema educativo, que abre el horizonte formativo del futuro profesional, en ella se presentan dos elementos: el proceso de la democratización de la matrícula, que amplía el número de estudiantes a ser atendidos en cada semestre y la necesidad de transformar el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, que de alguna manera la tradición ha fomentado en una conducción centralizada del profesor, acompañada de un comportamiento sumiso, sometido y conformista de parte de los estudiantes.

Es por esta razón, que al estar los estudiantes obedientes a la figura del profesor consideran las disertaciones del mismo como verdades irrefutables, dejando de lado la búsqueda de profundizar en el conocimiento y de hacer uso de la libertad de pensamiento, de cuestionar o preguntar. No obstante, estos hechos se hacen relevantes debido a que inciden en la integridad formativa de un futuro profesional.

Sumado a esto está la visión actual, bastante superficial del acto educativo que se ha resumido en imágenes dejando de lado elementos tan significativos como la concentración, la lectura, la contemplación de las ideas,



con el propósito de afinar el discernimiento y la toma de decisiones, para la finalidad reflexiva, que va a definir la visión del grupo de estudiantes y del profesor. Lo que se quiere lograr en el estudiante es un cambio de su cosmovisión, estar ganados a cambios de pensamiento, procesos, didácticas, metodologías renovadas, que acompañen el ritmo de las necesidades de hoy, en pos de nuevas realidades formativas que se orientan hacia un aprendizaje profundo significativo y con sentido.

#### La realidad del aula

Los estudiantes cuando llegan al aula de clases, se pueden separar en dos grupos quienes sienten necesidad de cumplir dando lo mínimo, es suficiente la asistencia y la evaluación como requisitos, memorizan algunas ideas para repetirlas, a lo que se suma la indiferencia por investigar y por ende, comprender el sentido de la unidad curricular y su relevancia en su formación profesional. Se puede afirmar parafraseando a Santrock (2006) que son estudiantes que tienden aprender de manera pasiva, sin lograr vincular lo que están aprendiendo en una estructura conceptual. (p. 123-126.) Esto es muy importante, pues el profesor ha de considerar que tiene un grupo de estudiantes que no construirán conocimiento, ni facilitarán experiencias de aprendizaje, que los lleven a ir más allá de la mera reproducción de dicho conocimiento.

Aunado a esto, existe una minoría de estudiantes que realmente quieren aprender, sienten interés por la asignatura consiguen y le buscan una relevancia personal, la tratan de comprender uniendo los contenidos con sus actividades prácticas y ponen mucho interés en investigar, tanto lo teórico como lo práctico, a fin de que se relacionen con alguna motivación particular.

Sobre la base de los argumentos expuestos y en consonancia con el propósito de la indagatoria, emergen dos preguntas: ¿cómo debe ser la orientación de la formación docente en la unidad curricular integración arte y trabajo, para hacer efectivo el aprendizaje del arte? La segunda pregunta ¿Cuáles procedimientos facilitarían que los estudiantes se conviertan en sujetos activos del aprendizaje profundo, en esta unidad curricular vinculada con el arte con sensibilidad creativa? Desde este contexto, se pensó en el uso de las metodologías activas a fin de darle curso a la innovación pedagógica-didáctica, en el desarrollo de la unidad curricular en estudio.

# Las metodologías activas

Según Andreu y Labrador (2008) por metodologías activas, se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas, estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomentan la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje. (p.6) Ellas ofrecen la manera de comprender el aprendizaje, centrándose el asunto en las actividades, más que en los contenidos

Entonces para realizar la experiencia se asumió trabajar con algunas de las metodologías activas, tales como:

1. El método de aprendizaje basado en problemas (ABP) el cual es explicado por el Instituto Tecnológico de Investigaciones Superiores de Monterrey (2007), como: Un método en el que los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real, presentando un problema e identificando las necesidades de aprendizaje que refuerza el conocer y hacer. Además buscando la información requerida en una mirada sub-grupal, intersubjetiva, integral e interdisciplinaria, para regresar de nuevo al problema, con nuevas opciones e innovaciones.

Al utilizar el ABP, se encuentran algunas ventajas para reafirmar la autonomía de actuación de los estudiantes: Ellos van de manera inductiva a participar, observar, estudiar y discutir de manera activa, sobre los problemas planteados y así ofrecer sus aportes originales en la actividad práctica. Este método favorece el desarrollo de la asignatura en estudio debido a que puede aumentar la motivación por comprender y aprender, al desarrollar una actitud indagadora, que además se refuerza con las preguntas de cierre que contienen todos los módulos temáticos, ¿Qué aprendimos?; cómo lo aplicamos?, ¿Qué estrategias sugiere para cumplir con los objetivos a alcanzar?



Se hace necesario resaltar que con el ABP, el profesor se comporta como promotor del aprendizaje significativo, (Labardini 2000) a fin de que los estudiantes se involucren con el conocer, al realizar investigaciones vinculadas con el programa de la asignatura. Para ello se necesita componer contextos que impulsen a los estudiantes, a orientar su proceso formativo desde una perspectiva de aprendizaje profundo. (Biggs2008)

Para hacer más efectiva la búsqueda indagadora, en pos de ese tipo de aprendizaje, se presentan los módulos temáticos acompañados de un cuestionario de soporte, con la finalidad de que los estudiantes se apropien de la información teórica y puedan adquirir resultados de su aprendizaje. Pero el profesor asume una actitud distinta: no apoya con disertaciones previas, sino que participa durante el proceso expositivo de lo investigado con preguntas reflexivas y al cierre de las actividades complementa alguna información que aún se encuentre débil.

# Aprendizaje con la técnica expositiva (ATE)

La exposición oral de un trabajo es una de las tareas que requiere el alumno en su periodo de formación (Andreu y Labrador. 2008, p. 72). Mediante esta técnica los estudiantes pueden presentar su indagatoria de manera individual o grupal sea el caso según las unidades temáticas Esta metodología activa en la experiencia planteada se consideró desde su perspectiva didáctica, que incluye mapas mentales con la intención de alcanzar los objetivos planteados en los aspectos teóricos. De manera que lo investigado, sería reflexionado en la reflexión, al estar presente dentro de su propia disertación, algo novedoso y que amerita ser escuchado por todos, no solamente leído por el profesor en el ensayo escrito por parte de cada estudiante.

De este modo alejarlos de lo que denominó Pozo (2001), la agnosia, esa incapacidad de relacionar lo humano, el mundo, la conciencia y su propia corporalidad buscando formar con un conocimiento que humanice. Para humanizar el acto educativo del aula universitaria, es imprescindible, un cambio curricular que no se centre de forma rígida en los contenidos, sino en los valores y potencialidades personales y grupales. Al mismo tiempo en el caso de esta experiencia es necesaria la redimensión de lo estético, lúdico, artístico, productivo, contemplativo, para una educación con sensibilidad, que forme y eduque personas sensibles a través del arte.

De igual manera un elemento relevante que aporta la técnica de la exposición como señalan Labrador y Andreu (2008) es ser un ejercicio del uso de vocabulario, de manejo de autores, de organización de las ideas, A su vez es una práctica de la forma de hablar (volumen, ritmo, tono, claridad, silencios, pausas), acompañado del control de la comunicación no verbal que es un proceso inconsciente, pero influye en la locución (miradas, posturas, movimientos, tono de voz, sonrisas). El rol del profesor en el uso de esta técnica es de observador y orientador. Habría que decir también que ha de sugerir o motivar, así como evaluar los logros alcanzados en las competencias que le dan fortaleza al desempeño de los estudiantes.

# El método de trabajo cooperativo-colaborativo

El aprendizaje cooperativo-colaborativo (ACC) lo definen Labrador y Andreu (2008) como una filosofía de interacción en la que los estudiantes trabajan en grupos reducidos, conquistan objetivos compartidos desarrollan actividades de aprendizaje y reciben "feed-back" de los resultados alcanzados entre ellos y el profesor. El ACC es un método con una filosofía de fondo, que invita a modificar la socialización del aula mediante el uso de la dinámica grupal, las técnicas grupales y en el caso de esta propuesta con las técnicas del pensamiento lateral, para incidir en el saber convivir. Mediante la conformación de sub-grupos de trabajo estables, que permanecen fijos durante todo el proceso en este caso el semestre.

El uso de esta metodología tiene mucha relevancia para esta propuesta de cambio, debido a que todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de cooperar en una interacción que se construye clase a clase con ideas y comandos distintos. De igual manera, por la apertura creativa afectiva, solidaria, amistosa, que se va construyendo entre los estudiantes y el profesor, dejando completamente de lado la relación de poder y je-



rarquía. Es así como a través del ACC los estudiantes adquieren competencias para la conducción de grupo, elemento inevitable para su futuro desempeño como docentes.

Una de las grandes ventajas del ACC es que el aula de clases pasa a ser un escenario sistémico e interactivo, en donde las actividades se programan con un sentido de pro-actividad y autonomía, junto a una disposición de trabajar en equipo hacia una permanente reflexión, innovando con un flujograma (agenda) explícito en cada sesión de trabajo, recurriendo al uso de roles conductores y motivacionales tales como: coordinador, secretario, cronometrista, cultivador, espiritualizador, recreador, condecorador actualizador, memoria de grupo, sensibilizador, biógrafo, auto-imagen u otro liderazgo que beneficie el desarrollo personal, subjetivo de las personas que integran el grupo, dejando evidenciada toda una planificación flexible, vivencial y única. Pues cada sub-grupo conductor le imprime al flujograma (agenda) a desarrollarse su aporte original, estético y lúdico.

Se hace necesario resaltar que mediante la aplicación del ACC se establece en el juego de la convivencia del aula, las bases democráticas que favorecen el que ocurra un cambio cultural en ella, en base a ciertos principios tales como: a) El respeto por el otro y el respeto por sí mismos; b) La interdependencia positiva que facilita la entre-ayuda grupal para compartir inquietudes, logros, recursos materiales, metas e ideales; c) La comunicación abierta que construye la interacción para intercambiar información, conocimientos, impresiones e ideas; d) La responsabilidad compartida a fin de tener resultados que pueden ser evaluados; e) La auto-evaluación y la co-evaluación para revisar todo el proceso y poder re-direccionar al realizar feed-back oportuno. Sin embargo el aporte más significativo del ACC, radica en la toma de conciencia de que sólo es posible conseguir los objetivos individuales de aprendizaje, si todos los demás compañeros del equipo logran también los suyos.

# Aprendizaje Basado en Proyectos (APr)

Tal como lo señala Fernández (2006) el aprendizaje basado en proyecto es un modelo, en el cual los estudiantes como protagonistas de su propia enseñanza participan en proyectos que responden a problemas de la vida cotidiana y que son diseñados por el profesor. Los proyectos pueden ser de carácter interdisciplinarios o centrados en un tópico de aprendizaje, también, pueden ser a largo plazo o a corto plazo, dependiendo de la materia a tratar. Pero todos incluyen realizar un producto final en torno al cual se articulan todas las actividades formativas

Cuando se trabaja bajo este modelo de aprendizaje, en donde un proyecto presenta varias aristas y en grupo se trata de resolver, resulta útil debido a que la socialización del conocimiento queda evidenciada por desenvolverse el proceso apoyado con la entre-ayuda grupal, la solidaridad, el intercambio interpersonal y la creatividad. Estos elementos se expanden cuando en aula se activa mediante la participación para así alcanzar los objetivos del proyecto

La actuación del profesor ante este aprendizaje es colaborativo y de actuación participativa en cada sub-grupo de estudiantes a fin de orientar técnicas y procedimientos a seguir para la elaboración del resultado final, que es algo artístico. Ahora bien para lograr que estas metodologías tengan trascendencia se hace necesario planificar el aprendizaje profundo, mediante un desglosamiento estratégico de la realidad educativa-académica en la unidad curricular.

En la asignatura de integración arte y trabajo, es muy útil trabajar por proyectos (ABPr) debido al abanico de proposiciones y modelos innovadores que se presentan con múltiples formas de representación y creación, que van surgiendo, por la interacción y reflexión grupal. Esto resulta beneficioso para el desarrollo de las capacidades de auto-aprendizaje de los estudiantes. Si se ilustra con un ejemplo: Proyecto: Enfocados entre la Pintura y la Poesía

Este proyecto se estructuró desde los conceptos del Arte Figurativo, utilizando dos técnicas artísticas la acuarela y el collage. El proyecto parte de un pequeño texto para ser reflexionado en forma grupal: La ciencia del dibujo, el tono y el color puede ser dominada por todo individuo con habilidad suficiente para enhebrar una aguja.



Luego de fortalecerse en un diálogo la posibilidad de que sin temor todos pueden pintar y escribir unas notas poéticas, se va a la investigación teórica sobre lo que significa el Arte Figurativo, señalando todo el contexto histórico e indicando quienes han sido sus máximos exponentes. A continuación se investigan las técnicas artísticas y los elementos básicos para estructurar un poema. Teniendo esa información, se confrontan los conocimientos adquiridos de manera grupal y se aclaran las dudas. A continuación, cada estudiante va a seleccionar una frase que sea de su agrado y con la que sienta sintonía, a fin de hacer el cuadro con el poema inspirador.

Como se puede ver, es una propuesta creativa cuya finalidad es involucrar a los estudiantes desde sus propias inspiraciones hacía un trabajo creativo, que orienta dos lenguajes artísticos: la actividad artística-plástica y la creación literaria libre, en donde se enfoca una idea con matices fantasiosos e imaginativos.

La cual se comparte de forma grupal aplicando la entre-ayuda para afinar el mensaje visual de la obra, con el mensaje escrito. Como resultado, cada autor ejecuta su propia reflexión, desde la deliberación inicial que tuvo a fin de realizar su trabajo.

#### El proceso de formación con las metodologías activas

El proceso de formación integral de un profesional de la educación en una visión humanista es de carácter multidimensional, en cuanto a la realidad vista de manera objetiva, creativa y transformada. Hace énfasis, en la cualidad de él como persona e implica un acercarse al diálogo con su auto-concepto personal y la comunicación entre él y los otros (otredad).

Entonces, el conocimiento relacionado con el arte y el trabajo creativo, no pueden ser interpretados desde una dimensión sesgada. Al contrario han de ser considerados en todos los estadios que comprende la realidad e interpretada desde una perspectiva dialéctica y diversa, (conocimiento crítico, creativo, meta-cognitivo) para alcanzar el nivel de aprendizaje profundo, en el cual los estudiantes desarrollen la capacidad de reelaboración personal a partir de las informaciones que han investigado. Para así, dar paso a reasignar nuevos significados a conceptos y técnicas relacionadas con el arte, transformados desde un sí mismo individual o grupal Si se pretende sintetizar el proceso se puede observar en la fig. 1.

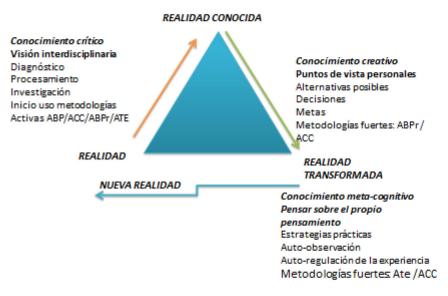


Fig. 1. Estadios de la realidad en el proceso del conocimiento

Fuente: Elaboración propia (2019)



Para alcanzar esta transformación de la realidad y formas del conocimiento se suceden tres etapas en el contexto: la realidad, la realidad conocida y la realidad transformada, que darán una nueva realidad. Para empezar, la realidad llega al estudiante mediante el programa de la asignatura a través de las diferentes unidades temáticas, a fin de que él investigue, procese y haga diagnóstico considerando diferentes miradas, a fin de tener un abanico interdisciplinario de esos contextos teóricos. Eso le da un acercamiento a conocer el contexto en estudio, puede así decir que conoce la situación teórica de la unidad curricular.

En este estadio el estilo de pensamiento que se necesita es el crítico como lo señala Beas y otros (2001) para incentivar la capacidad de procesar y reelaborar la información que recibe y así poder sustentar desde su propias percepciones y creencias la comprensión de la realidad, (p, 17)

En un segundo acercamiento a la realidad ya conocida, se requiere debido al carácter de la unidad curricular Integración Arte y Trabajo que los estudiantes expresen sus puntos de vista, propongan sus propias alternativas, tomen decisiones frente a lo que van a crear y producir con los conocimientos artísticos y asuman las metas que se planteen para lograrlo desde una perspectiva que ofrece el conocimiento creativo definido por Beas y otros(2001) ,como aquel que se requiere para generar ideas alternativas involucrando soluciones nuevas y originales.(p,17).

Entonces, se necesita es ver una realidad sistémica articulada, que ofrece para aprender de ella el insertar los procesos mentales, utilizando formas de pensamiento para el aprendizaje significativo, que cada estudiante puede elaborar de manera personalizada de lo estudiado e investigado, exponiéndolo con sus ideas propias, desde ese sentir subjetivo, ir más allá, e incursionar con lo novedoso, imaginativo y original. Dejando ver un cruce entre los procesos emocionales y los simbólicos, insertados en un contexto cultural particular, sin que ninguno de estos procesos sea la causa o aparición del otro (González y Martínez 2003. p, 12)

Entre tanto, este segundo estadio de la realidad en donde prevalece el pensamiento creativo, conecta con dos capacidades hermosas que poseen los seres humanos la fantasía y la imaginación para desarrollar una visión creativa. La creatividad como lo señala Wycoff (2004) es una cualidad que yace en nuestro interior nueva y útil, que aporta un significado o finalidad nueva, a una labor o problema incorporándole belleza o valor, siendo lo más difícil respetar la propia voz (p. 36). Por ello, cuando esta se vincula con actividades artísticas se sostiene mediante el diseño, al traer algo a la existencia para servir a un propósito (Bono, 1995) de esa manera se transforman las actividades prácticas en obras con mucha originalidad e inventiva.

Estos elementos, armonizan a la persona con su proceso de evolución, dejando ver su cosmovisión personal en relación al mundo. Porque las aptitudes creativas, ayudan a generar múltiples posibilidades ante una sola idea, en conjunto con los recursos que son necesarios, desde las creencias que sustentan a cada individuo. Es así como se da paso a la tercera fase de la realidad para transformarla, con el aporte personalizado e individual.

Para obtener, un cierre de carácter dialectico que lo ofrece el uso del pensamiento meta-cognitivo, el cual colabora con la reflexión íntima en relación a las creencias propias que se vinculan con los conocimientos de estudio, reflexionando sobre su propio pensamiento, acerca del propio conocimiento, procesos, estados cognitivos y afectivos (Hacker,1998). Por último, se ejecuta la auto-regulación y evaluación de la experiencia a fin de re-direccionar y obtener una nueva realidad de todo lo aprendido. Quedando así, aptos para proyectar de manera creativa

De ahí que la evaluación sea auto-evaluación y co-evaluación, de carácter cualicuantitativa, basada en rubricas que se fijaron con antelación ante cada proyecto, en pruebas objetivas como el desarrollo de ensayos, informes investigativos, mapas conceptuales y cualquier otro elemento que demuestre dominio cognoscitivo

Pero la unidad curricular en estudio es relacionada con el arte amerita otro dominio evaluativo que es la dimensión afectiva, se expresa en la construcción de los aprendizajes de los diferentes lenguajes artísticos en la originalidad de sus trabajos y en el manifiesto crecimiento humano que se puede visualizar durante el lapso que dura la asignatura.



Así transformar la realidad al aplicar estrategias prácticas, realizar auto-observación de lo estudiado, construido o diseñado en un proceso grupal recibir "feed-back" a fin de re-direccionar si es necesario los resultados con un sentido estético. Se genera una nueva realidad impregnada de subjetividad, e intersubjetividad, pues surge al final un diálogo socializado entre las diferentes percepciones de un mismo elemento teórico, sujeto a la creación individual, con matices propios.

Esta manera de observar e incidir sobre la realidad en la formación universitaria, en la unidad curricular en estudio, es una invitación para romper con el pragmatismo que la educación ha tenido de manera tradicional centrado en el saber y el hacer, pero que ahora, comprende la necesidad de ser y convivir para darle sentido al acto educativo de manera holística.

#### Resultados de la experiencia

Después de desplegar estas metodologías activas en función de re direccionar el desarrollo del aula, en relación a la unidad curricular en estudio, los resultados obtenidos se pueden resumir en:

- a. Se puedo observar un cambio significativo de actitud en los estudiantes, los menos interesados se vieron forzados a incorporarse a participar, al tener que ejecutar diferentes liderazgos, para el desempeño y conducción de las sesiones de trabajo. De igual manera al estar involucrados en construir mapas conceptuales, participar para resolver problemas o proyectos, en clases con exposiciones individuales y al ellos percatarse que sus ideas eran necesarias para el desarrollo de los mismos.
- b. La implementación de las metodologías activas, transformó el aula de clases al democratizar en una práctica vivencial la participación activa.
- c. Se puede decir que incidió en el ser, en su cualificación y desarrollo, sin tener que vivir ningún estudiante, alguna situación con presión. Debido a que el proceso fue una invitación abierta para aprender a pensar por sí mismos, rompiendo con el hábito adquirido de memorizar contenidos, que ha posterior resultaban difíciles de explicar.
- d. El saber que son capaces de tomar decisiones, debido a que fue un proceso que fusionó tres estadios del conocimiento claramente definidos, desde sus propias percepciones, en los cuales se pudo vivenciar los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (saber conocer, convivir, hacer y ser)
- e. Sin embargo lo más significativo resultó ser que al aprender a resolver los problemas y los proyectos en procesos sub-grupales, los estudiantes junto a la profesora ensayan a establecer relaciones de iguales aplicando la entre-ayuda activa y colaborativa.
- f. Al hacer uso de la simulación para ejecutar roles diversos en distintas sesiones de clase, manteniendo el control en sus manos, los estudiantes construyen potencialidades de conducción, son capaces de dar mucho, cada sub-grupo se esmera en dirigir las actividades de taller teórico-práctico con creatividad, a tomar decisiones, referente al qué hacer, cuándo y de qué manera. Y sobre todo a que tanto lo teórico y lo práctico a realizar sea optimizado a niveles que se acercan a la excelencia por la cuota de responsabilidad compartida y el sentido de ganar-ganar todos, al dar lo mejor de sí mismos. Por consiguiente la motivación se percibe real e intrínseca

En conclusión Al comparar las evidencias de la situación del aula que anteriormente se señalaron y colocarlas dentro del plano de las metodologías activas se evidenció un propósito de aprendizaje, que transformó de manera cualitativa el proceso educativo. La directriz de la profesora–facilitadora fue sumar los estudiantes pasivos, a una línea de motivación que imprimió en ellos el deseo de acercarse a la unidad curricular, sin los miedos del que no puedo, o no sé, por aquellas expresiones de que lo voy a intentar, o creo poder hacerlo.

Mediante la implementación de las metodologías activas los estudiantes asumieron ser centro del proceso, ya la docencia no fue potestad única de la profesora, los contenidos y las actividades se bifurcaron en una relación de participantes-facilitadores (presta-usuarios), en donde algún momento se le vio como usuarios, en otro momento fueron prestantes y en otras circunstancias actuaron de presta-usuarios de todos los integrantes.



Este cambio del proceso del aula invita a recordar las palabras de Einstein que dijo: "Hasta que la humanidad no sea capaz de valorar a las personas por lo que son capaces de dar y no por el éxito que puedan tener, la humanidad no avanzará como especie" ®

Elizabeth Marrero. Lic. en Relaciones Industriales Universidad Católica Andrés Bello. Caracas- Venezuela. Magister Scientarum Ciências Políticas. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. Instrutor en Cibernética Social. Instituto Latino-Americano de Cibernética Social y Proporcionalismo De Brasil, conjuntamente con la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela Diplomado de Transformación Educativa. Universidad Multidiversidad Edgar Morín. Miembro Fundador del Programa de Estudios Abiertos en Desarrollo Social (PEADS) en la Facultad de Derecho, ULA. Mérida. Profesora de las siguientes asignaturas Metodología de Cibernética Social nivel Generalista, nivel de Dinámica Individual, nivel de Dinámica Grupal Cooperativismo, Cooperativismo Escolar, Sistema Educativo Venezolano. Coordinadora Académica del Programa de Estudios Abiertos en Desarrollo Social ULA- Facultad de Derecho. Directora del Programa del Programa de Estudios Abiertos en Desarrollo Social ULA – Facultad de Derecho. Directora del Centro de Investigaciones Educativas FUNDACITE-Mérida. Jefe del Departamento de Administración Educacional. ULA Facultad de Humanidades y Educación. Coordinadora de la Comisión Curricular de la Escuela de Educación ULA. Coordinadora del Programa de Profesionalización Docente. ULA, Facultad de Humanidades y Educación.

#### Referencias bibliográficas

Beas, Josefina.; Santa Cruz, María Josefina.; Thomsen, Paulina.; Utreras, Soledad. (2001): Enseñar a pensar para aprender mejor. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Biggs, John. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.)

De Bono, Edward. (1995) El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono. Buenos Aires: Paidós

Fernández, Amparo. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Murcia: Educatio Siglo XXI,24, 35-56

González Rey; Martínez, Albertina Mitjáns. (2003). Aprendendo a aprender. En Guia de Formação para professores das séries iniciais. Brasilia: Uniceub

Hacker, Douglas; Dunlosky, John; Graesser, Arthur.(1998) Metacognition in Educational Theory and Practice. United Kingdom: Taylor & Francis

Instituto Tecnológico y de Investigaciones Superiores de Monterrey. (2007) El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. Monterrey: Dirección de Investigaciones y Desarrollo Educativo

Labardini Méndez, Juan (2000) In Memorian Dr. Luis Sánchez Medal. Gaceta Médica. Mexicana, vol. 136, n°1, p 88

Santrock, John. (2006). Estilos de aprendizaje y de pensamiento. En Psicología de la Educación. Edit. McGraw Hill. México.

Pozo, Juan. Ignacio. (2001) Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata Wycoff Joyce. (2004) Trucos de la mente creativa .Barcelona-España. Martínez Roca

# Hacia la reconstitución de "el ser humano" como sujeto



Towards a reconstitution of "the human being" as subject

### Juan José Bautista S.

Heredia. Costa Rica Meshico. Tenochtitlan. Tlalpan de Cuicuilco. Febrero www.davidinka.blogspot.com

Marzo del 2017





ste trabajo es un diálogo explícito con el último trabajo de Franz Hinkelammert titulado: La imaginación de una sociedad más allá de la explotación, la dominación, la guerra y el apocalipsis (de próxima publicación). Pero también con las ideas sostenidas en un trabajo suyo del 2008 llamado. La reconstitución del pensamiento crítico, donde explícitamente dice cómo es que el pensamiento crítico se podría re—constituir. En nuestra hipótesis, la reconstitución del pensamiento crítico, implica también la reconstitución de la humanidad del ser humano (que está siendo reducida sistemáticamente a objeto de dominación y explotación por el capitalismo), hacia su condición como "sujeto" no solo de la praxis y la liberación, sino de su condición humana como sujeto.

En este sentido, este texto también es un diálogo con algunas ideas relativas a la humanidad y la subjetividad humana en Marx que Hinkelammert expone en su trabajo La imaginación de una sociedad más allá de la explotación... y además con las ideas del ser humano como sujeto, de Marx mismo. Es decir, estamos dialogando con Hinkelammert, y a su vez desde el modo cómo hemos desarrollado a Hinkelammert, con el propio Marx.

Como el título lo sugiere, se trata de reflexionar en torno de cómo es que el ser humano se puede reconstituir como humano, y como tal, en sujeto de su propia humanidad, en un contexto en el que como ser humano está perdiendo no solo sus derechos como ser humano, sino que literalmente el capitalismo y la modernidad lo están convirtiendo ya no solo en objeto de dominación, explotación, colonización, etc., sino literalmente en "objeto" o cosa. Y como tal, incapaz de transformar esta situación, e inclusive incapaz de reaccionar siquiera ante esta situación inhumana que sigue creciendo cada día más no solo con él como humano, sino con toda la realidad que posibilita su humanidad. Marx ya nos advertía que la degradación del ser humano a objeto había empezado con la objetualización del trabajador como mera mercancía. A su vez, Hinkelammert a fines de la década de los 90's del siglo pasado mostraba cómo el capitalismo neoliberal estaba produciendo sistemáticamente; "desechables", es decir, seres humanos denigrados, a objetos desechables de los que se puede prescindir sin ningún cargo de conciencia.

Todo esto se está dando en medio de una contradicción flagrante que aparece precisamente en esta modernidad capitalista neoliberal, cinco siglos después de haberse constituido en el modelo de "la humanidad" para todas las culturas y civilizaciones, es decir, para todas las humanidades.



Supuestamente en la modernidad estábamos en el estadio humano, cultural e histórico donde el ser humano después de tanta lucha, historia, odisea humana, progreso, evolución etc., se iba a constituir definitivamente en ser humano libre, racional, independiente y soberano. Y de pronto, desde mediados y fines del siglo XX empezamos a comprobar empíricamente ante todos nosotros, que estamos viviendo en una situación exactamente contraria respecto de las grandes promesas o tareas de la modernidad.

Porque no solo que el ser humano está más alienado, explotado y dominado, sino que ahora estamos asistiendo a la comprobación empírica de una época donde vemos no solo seres humanos constituidos ya ni siquiera en dominados o excluidos solamente, sino en literales objetos, es decir, en seres humanos que ya no se comportan como humanos, sino que piensan o creen no solo que no hay un más allá de esta forma de "relación social", que en términos de Marx es de explotación y dominio, sino que frente a la catástrofe del calentamiento global, la destrucción del planeta, el asesinato diario de miles de inocentes y la creciente miseria a escala mundial; nada, o casi nada, podemos hacer, salvo lamentarnos, o simplemente encoger los hombros con una triste sonrisa. Esto es, como dice Hinkelammert, estaríamos viviendo existencialmente a nivel global, el "Ser para la muerte" ya no del fascismo hitleriano, sino del fascismo neoliberal global. Entonces; ¿qué pasado? ¿Cómo hemos llegado a esta situación? Y finalmente ¿cómo podríamos salir de este impase?

Lo primero que podríamos decir es que el discurso humanista y filosófico de la modernidad había sido en el fondo, mera falacia ideológica, encubridora de la producción sistemática de lo contrario, la negación del ser humano como sujeto. Esto es, el humanismo moderno que en el fondo es burgués, sería encubridor en el sentido de negador, de que no solo sirve para negar los derechos de los seres humanos, sino para degradarlo o degenerarlo a condición de objeto, para que ya no aparezca más como sujeto.

Esta situación nos está motivando a re-pensar las condiciones en las cuales se concebía al ser humano como sujeto. ¿Por qué decimos que el ser humano es sujeto?, o sino ¿cuándo es que el ser humano es o aparece como sujeto? Si recordamos y pensamos bien, el ser humano es Sujeto, porque está literalmente Sujeto—A; es decir, sujeto a algo, o alguien. Esto es, el ser humano es sujeto cuando está literalmente sujeto—a un tipo de relación, o religación, vinculación o conexión. Es decir, parece que existe un tipo de sujeción que hace que el ser humano sea Sujeto. Se trata de hacer esta reconstitución para recuperar la humanidad que estamos perdiendo.

El discurso ideológico y filosófico de la modernidad había afirmado desde el principio que antes de la modernidad y el capitalismo, el ser humano estaba sometido a las leyes ciegas de la naturaleza, la iglesia, la comunidad y a las formas de dominio propias de relaciones irracionales del medioevo. Y que la modernidad era el estadio en el cual ella lo iba a liberar de todas estas formas de sujeción. Es bueno recordar que a todas las formas de sujeción no modernas, la modernidad indistintamente le llama de dominación, subordinación o sometimiento. Y que la liberación consiste en romper precisamente esas formas de relación que eran de sujeción, o dominio.

A la ruptura de estas formas de relación que supuestamente son de dominio, la modernidad le llama liberación. Por ello se entiende la sistemática y persistente exaltación del ser humano como individualidad egocéntrica, cuyo fin ahora es por primera vez él mismo. Para lograr ello, el capitalismo tuvo que producir sistemáticamente esta ruptura, no solo con la comunidad, la naturaleza, las creencias y los mitos, sino que para justificarlas racionalmente, tuvo que justificarlas primero teológicamente, luego ideológicamente y finalmente científica y filosóficamente como bueno, justo y racional todo este proceso, para hacer pensar o creer que todo este proceso de ruptura de esos tipos de relación, de conexión, o sujeción, era no solo de dominación, sino literalmente inhumanos.

Luego de 500 años, ahora en plena modernidad pensamos que el ser humano es sujeto, cuando no está sujeto a nada, salvo a sí mismo. A esto le llamamos el Individuo libre, o sea humano, esto es, racional. Pero, ahora estamos empezando a ver que justamente este tipo de ser humano "libre", o sea sin ningún tipo de relación, conexión o sujeción, es el que ya no se comporta como humano, esto es como sujeto, capaz de transformarse a sí mismo y a toda la realidad, porque de haber sido creado, ahora el ser humano supuestamente iba a ser el creador o productor de toda la realidad, pero ahora vemos que ya no produce la realidad liberada que quiere, sino que poco a poco se está limitando a padecerla, ya no como sujeto, sino simplemente como objeto.



Veamos este proceso con calma. Marx muestra muy bien este proceso de inversión de la realidad. En la primera redacción de El Capital, que conocemos como Grundrisse... Marx muestra cómo lo primero que el capitalista y el capitalismo se plantean como problema, es el problema del consumo, esto es, de quiénes iban a consumir lo que ellos iban a producir, porque, como bien dice Marx, el capitalismo no solo produce una producción, sino que produce su propio consumo, y gracias a la producción de su consumo, es que puede reproducirse. Si no produce su propio consumo, es imposible su reproducción como capital.

Esto quiere decir que al principio el capital no tenía asegurado su consumo, o sea, los consumidores de su producción, porque existían fácticamente otras formar se producción y de consumo, y no de décadas, sino de siglos y hasta de milenios. En el caso de Europa, los seres humanos habitantes de las comunidades rurales de los siglos XV y XVI, tenían mal que bien asegurados la reproducción de su forma de vida, porque tenían acceso no solo a la naturaleza, sino a la cooperación, por ello las migraciones a las ciudades eran exiguas, nada frecuentes, porque la vida no se la producía en las ciudades, sino en el campo.

La burguesía naciente desde el principio se da cuenta que tiene que producir su propio consumo, es decir, los consumidores de sus productos. El consumidor de la producción capitalista no es un mero comprador de mercancías, es un ser humano cuya subjetividad contiene la necesidad de un tipo de consumo para satisfacer las necesidades materiales de su humanidad.

Es decir, el consumidor consume lo que su corporalidad necesita para satisfacer su humanidad. Y su humanidad es siempre cultural e histórica, es decir, no consume cualquier producto o cosa, sino lo que permite la reproducción de su humanidad como sujeto. En este sentido la producción lo que produce en última instancia, es un tipo de humanidad. Para entender esto, sirve la obra de Marx.

Cuando la burguesía empieza a producir su producción, sabe que tiene que destruir un tipo de consumo, para producir un tipo de consumo acorde a su tipo de producción, por ello, la producción capitalista empieza, cuando desarrolla la destrucción sistemática de las comunidades rurales campesinas y medievales, esto es, cuando el naciente Estado burgués se apropia de las tierras comunales de origen ancestral de muchos pueblos y comunidades, los habitantes son arrancados a la fuerza de este tipo de relación, conexión o sujeción con sus pueblos—comunidades y sus territorios. Y así son forzados a inmigrar a la ciudad, pero ya no como pueblos o comunidades, sino como individuos. Esto es cuando llegan miserables y hambrientos a las ciudades en busca de trabajo, ahora constituidos en pauper ante festum, es cuando son individuos libres. Y lo son porque han sido "liberados" a la fuerza de cierto tipo de relaciones, o sujeciones no capitalistas o modernas. Supuestamente ahora como individuos "libres" o liberados con violencia, recién estaban en condiciones de realizarse como seres humanos. Sin embargo habían sido arrebatados a la fuerza y no por elección, de una forma de vida. Y cuando son enfrentados a esta otra forma de vida, como seres humanos sin sujeción, buscan éstos vivir para seguir siendo humanos. Pero la humanidad es imposible sin el desarrollo de un tipo o tipos de relación, o sea de sujeción, o conexión.

Estos ex comunarios, liberados a la fuerza de sus comunidades, buscando ahora la reproducción de su vida, son obligados a otra forma de relación, conexión o sujeción. Ahora por la forma del trabajo, son obligados a pertenecer a otro tipo de sujeción, o sometimiento que ahora se llama simplemente, "relación social", cuyo contenido es la relación económica capitalista y jurídica moderna. Muy pronto esta relación se convierte en una sujeción, subsunción, o sometimiento mucho más dura que el anterior tipo de sujeción. Marx ahora le llama las cadenas de la sujeción al capital. Esto, es, de un tipo de sujeción que antes era una forma de relación entre la comunidad y la naturaleza, ahora se deviene en otra forma de sujeción pero que ahora es de literal sometimiento. Ahora el ser humano sigue siendo sujeto, pero ya no tiene una sujeción que lo libera, sino que lo condena a objeto, a cosa, a mercancía desechable.

Si antes estaba sujeto a la comunidad, la naturaleza y la divinidad, ahora está literalmente sujeto al mercado, al dinero, y al capital, constituidos ahora en una nueva santísima trinidad, como dicen Marx y Hinkelammert. Con la anterior forma de sujeción, el ser humano podía desarrollar lo que llamamos humanidad, con la actual forma de sujeción el ser humano está degenerando no solo como ser humano, sino que literalmente se está constituyendo en objeto de otro tipo de sujeciones de sometimiento. El proceso de encadenamiento continúa



ahora, pero ya no solo de modos técnicos o tecnológicos, sino inclusive cibernéticos y hasta virtuales. Pareciera que no hay salida.

Si volvemos a la obra de Marx –como dice Benjamin– a contrapelo, podríamos ver no solo cómo la humanidad fue des–constituida por el capitalismo y la modernidad, sino cómo es que podría ser reconstituida. Esto es, una forma benjaminiana de darle el golpe de timón al sentido de la historia, es volver paso a paso por las huellas destructoras que de la comunidad ha hecho el capitalismo. Para ver cómo es que se podría reconstituir humanidades en proceso de extinción masiva.

Esto es, para que se reconstituya el pensamiento crítico hoy, hay que paralelamente reconstituir la humanidad del ser humano, ya no en términos de objeto, sino de sujeto, cuya subjetividad esté a la altura de la humanidad humana, cuya historia es milenaria, y no así de la humanidad moderna de apenas 500 años. Recién ahora entonces podemos plantear la pregunta que nos conduzca a la comprensión del problema del ser humano hoy, esto es;

¿A qué debiera estar sujeto el ser humano para ser sujeto? Esto es paradójico, porque supuestamente el ser humano es libre cuando no está sujeto a nada, es decir, cuando ha roto toda forma de sujeción o sea sometimiento, porque en la modernidad, sujeción quiere decir dominación, o sea, sometimiento a algo o alguien.

La respuesta la tenemos en la obra de Marx y de Hinkelammert. No toda forma de sujeción, o sea de relación, es de dominación, porque hay relaciones de sujeción que pueden constituirse en liberadoras. En el siglo XX hemos asistido cómo las relaciones de sujeción que ha constituido el neoliberalismo nos han encadenado a las cadenas de la deuda del capital financiero. Tal es así que ahora, humano es quien tiene certificado de crédito, o sea de credibilidad extendida por la banca internacional en términos de cuenta de banco o tarjeta de crédito, porque la de ciudadanía la dan los estados. Pero la credibilidad de humanidad la da ahora el banco, cuando nos constituye en sujetos de crédito, que es cuando nos constituimos en sujetos capaces de pagar deudas de crédito.

En nuestra opinión, ahora de lo que se trata es de romper o destruir esas formas de sujeción que ha establecido el capital y la modernidad para degenerar nuestra humanidad a objeto. Las respuestas a estas formar de sujeción de parte del pensamiento moderno en el siglo afirmaban que el ser humano lo era porque estaba sujeto a la cultura, a la historia y hasta la ciencia. Ahora podemos decir con contundencia que el ser humano es sujeto, porque está literalmente sujeto a la VIDA, esto es lo que dicen tanto Hinkelammert, como Marx y ahora nosotros, pero es algo que decían desde hace milenios los pueblos originarios.

Si esto es así, entonces ahora la pregunta sería: ¿cómo se ligaron a la vida nuestros pueblos, cómo nos desligamos nosotros de esa forma de vida de tal modo que ahora aparecemos ligados o sea sujetos o sometidos al capitalismo y la modernidad? Otra vez, la respuesta nos la da Marx, a través de su reflexión contenida en las 4 redacciones de El Capital, que ahora nosotros llamamos: Dialéctica de la producción—consumo.

#### Dialéctica de la Producción-Consumo

Según nuestra investigación, el capitalismo no produce solamente mercancías o capital, sino también el consumo de esa producción, que es un tipo de humanidad que conocemos como sociedad moderna. El capitalismo como modo de producción, produce también su propio consumo, es decir, produce y tiene que reproducir incesantemente el consumo de su producción, el cual va a garantizar la reproducción del capitalismo en cuanto tal. En este sentido, la sociedad moderna, no es solamente un conjunto de individuos articulados entre sí, sino que es el sujeto del consumo capitalista por excelencia. Por ello es que, intentar pensar en aquello que estaría o sería el más allá de la modernidad, implica pensar también el más allá de la sociedad moderna, ya no solo del capitalismo o el socialismo, porque ambos son productos de la modernidad.

Con Marx descubrimos que el capitalismo no produce solamente mercancías y capital, sino que para reproducirse, necesita producir paralelamente, un tipo de consumo, un tipo de subjetividad y de humanidad, que en el mundo moderno se llama "sociedad". La sociedad moderna, es ese conglomerado humano que articula



al individuo moderno y egoísta, que se preocupa sólo por sus intereses. Esto es, el capitalismo, para poder desarrollarse, necesita desarrollar también a la sociedad moderna, es decir, necesita producir individuos egoístas que, luchen en contra de otros individuos para realizar sólo su propio egoísmo.

Por ello es que Marx dice en El Capital que; el capitalismo, para poder desarrollarse, necesita destruir sistemáticamente, toda forma comunitaria de vida, es decir, toda forma de solidaridad. Esto quiere decir, que el desarrollo de la sociedad moderna, es paralelo a la destrucción de toda forma comunitaria o solidaria de relación humana. Por ello es que la idea de sociedad, es totalmente opuesta a la idea de comunidad.

En El Capital, Marx muestra que el contenido de la mercancía capitalista es la "relación social". Relación social en Marx quiere decir, relaciones de dominio y explotación. Dominio de la naturaleza y explotación del trabajo humano, o sino, explotación de la naturaleza y dominio del trabajo humano, el cual es, el contenido de la mercancía capitalista, por ello es que la mercancía capitalista, llega —en palabras de Marx—, chorreando sangre humana al mercado.

El problema es saber por qué el capitalismo, aparte de habérsele hecho tanta crítica y estar luchado contra él, sigue de pie. Dice Marx y cito: "Nosotros hemos visto, no solo cómo produce el capital, sino cómo es producido él mismo... No solo las condiciones objetivas del proceso de producción se presentan como resultado de éste, sino igualmente el carácter específicamente social de las mismas... las relaciones de producción son producidas, son el resultado, incesantemente renovado, del proceso", El Capital. Libro I. Capítulo VI Inédito. Ed. Siglo XXI. Pág. 107.

Esto es, el capitalismo no solo produce las condiciones objetivas de la producción, sino también las condiciones subjetivas de la re–producción. Es decir, paralelamente a producir mercancías, el capitalismo produce y reproduce incesantemente a la sociedad moderna, la cual es o representa a las condiciones subjetivas. Y esto se da gracias a la "dialéctica de la producción consumo".

Cuando nosotros consumimos mercancías capitalistas, realizamos al capital de dos modos. Primero; realizamos al capital como ganancia, cuando las compramos, porque posibilitamos su reproducción. Pero –segundo–, lo peor de todo, es cuando subjetivamos mediante el consumo, la mercancía capitalista. Y esto se da especialmente con el alimento capitalista. Porque cuando la consumo, subsumo en mi corporalidad, la intencionalidad y el contenido de ese alimento capitalista, el cual llega a formar parte de mi propia corporalidad, de mis pensamientos y sentimientos. Ese es también el contenido subsumido, no sólo el contenido nutricional.

Hinkelammert siempre recuerda cómo el director de la Nestlé en la década de los noventa, cuando empezaba a ser aplicado el modelo neoliberal, decía que para realizar este proyecto se necesitaban "empresarios con Killer instinct", esto es, empresarios con instinto asesino. Cuando esta declaración la analizamos desde Marx, lo que deducimos es que esta "intencionalidad" asesina, es ahora la que está puesta como contenido en la producción de los productos de la Nestlé, que como se sabe son "deliciosos chocolates", dulces, caramelos, leche instantánea, materna, etc., que como productos pueden ser agradables al paladar, pero, que tienen literalmente este contenido que está puesto en la mercancía como contenido desde el principio de la producción, como muy bien muestra Marx. Y cuando consumimos estos productos, estamos consumiendo también este contenido asesino, el cual por el consumo se constituye en parte de nuestra subjetividad, es decir, de nuestra humanidad.

Cuando consumo mercancía capitalista, esto es, cuando la constituyo en parte de mi subjetividad, o personalidad, lo que estamos haciendo es hacer que las relaciones sociales contenidas en la mercancía capitalista, formen parte de mi propia subjetividad, de nuestra personalidad, de nuestro yo, de nuestro ego. Es decir, de ser seres humanos éticos, solidarios o comunitarios, gracias al consumo de este tipo de mercancías, nos vamos convirtiendo poco a poco en individuos egoístas y egocéntricos que sólo buscan su propio bienestar, es decir, de haber sido "pueblo" o "comunidad", nos convertimos poco a poco en "sociedad moderna". Y cuanto más modernos nos volvemos, menos estamos dispuestos a dar la vida por el prójimo, por la revolución, la humanidad o la naturaleza.



Parte del fetichismo de la mercancía, consiste en no ver, en el aparecer de la mercancía, estas relaciones de dominio y explotación. No solo que no lo vemos, sino que ya no podemos verlos y a veces, no queremos verlo, pero, están contenidas en la mercancía, aunque no lo veamos, por eso llegan baratas al mercado. Porque si al productor se le hubiese pagado el salario justo, la mercancía costaría mucho.

Si esto es así, ¿Cómo podemos producir un tipo de consumo que exija otro tipo de producción distinto del capitalista? Necesitamos tener conciencia clara de lo que significa la Comunidad para ir más allá del capitalismo. Pero, ya no estamos hablando de la comunidad feudal o primitivo—europea, o asiática, sino de la idea de Comunidad que nuestros pueblos han producido, que no son ni feudales, ni asiáticos. Necesitamos tener conciencia de que las formas de vida anteriores a la modernidad, no son en sí mismas inferiores, atrasadas o subdesarrolladas, como las hace ver la modernidad. Son mucho más racionales de lo que nos imaginamos. No por casualidad Hinkelammert dice que: "Habitualmente se piensa que hay que disolver la cultura que se considera atrasada, para transformarla en modernidad... Yo creo que es al contrario, esas culturas pueden ser hoy la brújula para hacer caminos. Las culturas que se han considerado siempre como atrasadas indican hoy el camino que hay que tomar... Creo que esto hay que pensarlo con mucha seriedad". (Hinkelammert, Franz. Teología profana y pensamiento crítico. Ed. Clacso. Buenos Aires. 2012)

Cuando decimos que necesitamos consumir lo que producimos, lo que estamos queriendo decir, es que, tenemos que producir un tipo de producción cuyo contenido no sean las relaciones de dominio propias tanto del capitalismo como de la modernidad. Y esto, no sólo porque necesitamos de otra subjetividad, sino, porque necesitamos producir otra objetividad, o sea otra realidad distinta de la que ha producido la subjetividad burguesa europea norteamericana moderna y occidental, la cual es constitutivamente colonial, racial y de dominación.

En nuestra opinión, el más allá de la sociedad moderna, estaría contenido en las condiciones existenciales que produjeron milenariamente, las formas comunitarias de vida. En este sentido no hablamos de volver a las comunidades anteriores a la invasión europea y moderna desde 1492, sino de ver cómo es que desde el presente podemos recuperar el contenido de esas formas comunitarias de vida que hasta el día de hoy, cinco siglos después de la imposición de formas sociales de vida, no han desaparecido del todo y que cada vez más aparecen como una alternativa real.

Este descubrimiento lo hicimos con el último Marx, quien sostiene que: la "comunidad rural" podría ser un buen punto de partida para una revolución. ¿Qué es aquello que estaba diciendo Marx? Que: cuanto más capitalista es una sociedad, menos está en condiciones de hacer la transición al socialismo, aunque ésta, esté sumamente industrializada. ¿Por qué? Porque para hacer la transición al socialismo, se requiere que un pueblo tenga un alto grado de solidaridad para con los pobres, los hambrientos, los necesitados y los que padecen todo tipo de injusticias.

En este proceso, lo que aprendimos fue que para ir más allá del capitalismo, ya no basta con hacerle la crítica a éste, sino que también hay que criticar a la modernidad, porque ésta, es el proyecto cultural y civilizatorio propio de la burguesía moderna y eurocéntrica, por eso el capitalismo pudo desarrollarse al interior de la modernidad. Es un proceso conjunto, paralelo, e inescindible. Si para transitar hacia el socialismo, nos limitamos a criticar al capitalismo, y no hacemos la crítica de su fundamento cultural e histórico, en términos de subjetividad y de racionalidad, lo más probable es que recaigamos en aquello que queremos criticar.

Pero también porque necesitamos reproducir una voluntad de vida en nuestros pueblos, acorde al tipo de proyecto revolucionario que queremos. Y entonces tenemos que preguntarnos ¿cómo se produjo la voluntad política, la voluntad de vida y de liberación, con la cual los ejércitos libertarios comandados por Bolívar y Sucre salieron a liberar este continente del yugo español? No solo había una conciencia emancipadora, sino que había también una forma de producir esa conciencia y esta empieza con los alimentos y se corona con las ideas. Lo mismo podríamos decir del ejército vietnamita, ¿cómo su pueblo se enfrentó a uno de los ejércitos más poderosos del planeta y los vencieron? Parece que todo empieza con la producción de un tipo de consumo, es decir, con la producción de un tipo de subjetividad, y ésta, parece que empieza con la producción y el consumo de los satisfactores inmediatos de la vida humana, acordes al proyecto político y de vida que tienen



los pueblos revolucionarios. Una producción es humana en el óptimo sentido de la palabra cuando produce no solo la producción, sino el contenido acorde al tipo de humanidad que se tiene.

Pero, por más paradójico que parezca, la claridad de este problema la tuvieron y tienen nuestros pueblos originarios, y no de ahora, sino desde hace siglos, por eso se han mantenido hasta ahora, después de tantos siglos de explotación, humillación, marginación y negación. Por ello es que esta reflexión nos condujo a una pregunta similar a la que Marx se hizo varias veces, ¿por dónde debiera empezar una revolución? El marxismo del siglo XX ha respondido casi de modo unánime por la modernización, la educación y el desarrollo de la industrialización. Pareciera que ahora, debiéramos empezar por la producción de un nuevo tipo de consumo, acorde a esta nueva subjetividad y voluntad de liberación de todo tipo de injusticia. Es decir, por la reconstitución de un nuevo tipo de subjetividad y de sujeto, acorde a lo que fue y aún es la VIDA. Y esto requiere la reconstitución de la subjetividad humana en términos de sujeto.

#### ¿Qué significa decir que el Ser humano se constituya como sujeto?

En la modernidad el ser humano es individualidad como egoidad, en este sentido es egocéntrico, como ego, es ego para sí mismo, para su propio self, para su propia mismidad. Los demás son para él como enemigos o competidores, por ello se ha separado de ellos, ya no es más comunidad, por ello ha decidido separarse de la comunidad, pero también de la madre naturaleza y también de las divinidades y los espíritus ancestrales.

Como sujeto ya no está sujetado ni a la comunidad, ni a la naturaleza ni a los dioses, sólo a sí mismo. Es más, ha puesto a todo lo que no es él como objeto de control o de dominio. En este sentido ahora como sujeto no solo constituye a todo como objeto, sino inclusive a sí mismo, ahora es objeto de sí mismo. Para relacionarse consigo mismo, tiene que hacerse a sí mismo objeto, esto es, tiene que relacionarse consigo mismo inclusive en términos de objeto de conocimiento, de control, de disciplina y hasta de dominio, del mismo modo que ha hecho objetos a los otros seres humanos y a la naturaleza.

Como el ser humano ya no está sujetado, o sea conectado a la comunidad, la naturaleza y el cosmos, poco o nada puede hacer respecto de ellos, por eso como sujeto, ahora él mismo se ha constituido en objeto, en el sentido de que ahora es incapaz de poder actuar sobre ellos, de influirlos y de transformar la realidad. Si esto es así, de lo que se trata ahora es de recuperar o reconstituir esa conexión que antes la tenía para que vuelva a ser sujeto y ya no mero actor. El actor como actor representa el papel de otro sujeto, por eso no es sujeto, por eso de lo que se trata es de volver a ser sujeto y no mero actor social.

En esto consistiría la liberación en sentido estricto, en liberarse de esas desconexiones y volverse a reconectar para poder influir ahora sí en toda la creación. Ahora ¿cómo? Hinkelammert muestra en su último trabajo cómo Marx hace el pasaje del ser humano como simple observador (la filosofía o ciencia como interpretación) a la del ser humano como sujeto (pasaje que habría hecho Marx entre las 11 tesis sobre Feuerbach y El Capital).

La primera es el punto de vista del capitalista y del burgués (que después asume el intelectual o académico), la segunda es el punto de vista del trabajador. El primero vive las relaciones mercantiles como lo que "son", como el paraíso del Edén. El segundo vive las relaciones mercantiles como un explotado, como un ser humano oprimido. Como tal vive lo que el mercado NO ES, y lo que no es, es la ausencia que está presente en esas relaciones de dominio, aunque no estén físicamente presentes como "no es". Esta ausencia grita y sufre porque es explotada, y por ello exige alternativas, porque no es vida para el trabajador, sino muerte para él y su familia, su comunidad y su pueblo. Esta ausencia se la vive cuando el explotado, humillado y condenado "vive como sujeto", porque si viviese como objeto, viviría resignado o acostumbrado, pensando o creyendo que la vida es así y que no hay alternativas o salida a esta cruda situación.

Para el capitalista y el burgués, el mercado capitalista, el dinero y el capital son el paraíso, por eso afirma esta realidad como lo que "es". El oprimido vive esta misma realidad como lo que "no es", porque para él no es un paraíso, sino el literal infierno. Pero como no es un mero objeto, sino un ser humano, sabe que este infierno,

no es la única realidad posible, habida o por haber, sino que sabe, intuye, presiente que es posible otro tipo de realidad, es decir, otro tipo de objetividad, porque sabe que, así como produce mercancías para el capitalista, puede producir con su subjetividad, otro tipo de objetividad, es decir, otro tipo de realidad distinta de la que produce el capitalista y burgués. En principio esta otra realidad "no es", es decir, no existe físicamente, en este sentido está ausente, pero es una ausencia que se hace presente precisamente cuando se la imagina, cuando se la convoca, cuando se la anticipa, cuando se la anuncia, es decir, cuando la subjetividad negada por el capital, decide sujetarse, conectarse y religarse a la posibilidad de la realidad ausente en este presente. Y así, la subjetividad con intencionalidad de transcendencia, anuncia con sus actos, con su otra forma de ser, la negación de la realidad de lo que "es", del ser del capital. Ahora como sujeto, ya no está más sujeto a las sujeciones de dominación, sino a un proceso de liberación, que se anuncia, cuando se religa de otros modos a la comunidad, la naturaleza y la memoria histórica y cultural de los ancestros que han luchado en otros tantos procesos de liberación.

El ser humano es sujeto, cuando en un sistema de dominación, tiene conciencia de su sujeción, como dominado y explotado, y a su vez sabe, intuye, presiente, o se da cuenta que esa vida NO ES LA VIDA, o que esa sujeción es servidumbre, dominación y sometimiento. Y se da cuenta de ello porque paralelamente toma conciencia de que es posible o necesaria otra forma de vida, en la cual la realidad de la dominación sea superada y deje de existir. Esto es, cuando el ser humano rompe la sujeción que lo ata a la relación de dominio y se sujeta a la relación de liberación, a la comunidad o al pueblo, recupera su humanidad como sujeto, porque ahora decide él libremente sujetarse a la vida, a la comunidad, al universo y al cosmos. Cuando recupera las conexiones pérdidas o destruidas por el capitalismo y la modernidad, recupera a su vez su potencia como sujeto, su verdadera libido, o sea su voluntad de trascendencia y su conciencia anticipadora.

Solo entonces puede recuperar su humanidad perdida, es decir, solo ahora podría recuperarse o reconstituir como sujeto, para dejar de ser objeto. Esto es, sólo liberándose de las sujeciones modernas y capitalistas, puede recuperarse como sujeto, reconstituyendo a su vez la comunidad, la naturaleza, la realidad y el cosmos. Por ello decimos que el ser humano es sujeto, cuando está literalmente sujeto a la VIDA, y la vida del ser humano es la VIDA de toda la realidad, incluida la del Cosmos.

# La invención del español, la RAE y los intereses ocultos



The inventions of spanish language: RAE and hidden interests

#### Héctor G. Barnés

http://elcastellano.org/la-invenci%c3%b3n-delespa%c3%b1ol-la-rae-y-los-intereses-ocultos



urante muchos siglos, el español se entendió un poco como la propia España: como una idea pura, indivisible y sin posibilidad de ser revisada. Una visión tremendamente ingenua y presuntamente científica. No era algo propio de nuestro idioma (la gramática histórica proporcionó durante mucho tiempo el marco para entender las lenguas), pero sus particularidades históricas y sociales la convertían en un caso aún más especial. Con el ánimo de poner un poco de orden en dicho asunto se ha editado 'Historia política del español. La creación de una lengua'. (Aluvión Editorial), un volumen que recoge diversas perspectivas sobre la construcción política del español, sobre todo en un momento en el que, con sus 400 millones de hablantes, se ha convertido en un importante valor de marca... y ha suscitado suculentos intereses económicos. Hablamos con el editor del volumen, José del Valle, catedrático de Lingüística Hispánica en el Graduate Center de CUNY (Nueva York)

**PREGUNTA**. Todas las lenguas tienen un sustrato ideológico, son producto de su historia y de su coyuntura. Sin embargo, da la sensación de que en el caso del español, quizá por su larga historia vinculada a un imperio colonial, esta vertiente se ha olvidado en favor de una mayor idealización. ¿Tiende el español más aún que otras lenguas a obviar su lado más político?

RESPUESTA. La imagen pública de la lengua española (qué es, qué representa y quién está autorizado a gestionarla) ha sido forjada principalmente por la escuela filológica española. Esta escuela deriva de la obra intelectual emprendida por Ramón Menéndez Pidal a finales del siglo diecinueve y es, en muchos sentidos, extraordinaria: compuesta por eruditos filólogos, muchos de ellos lúcidos e imaginativos (Amado Alonso, Américo Castro o Rafael Lapesa, por ejemplo). Fue una escuela compleja, con tensiones internas tanto intelectuales como políticas, que sin embargo produjo casi sin fisuras el gran relato de unidad lingüística y cultural sobre el que aún hoy se apoyan el nacionalismo español y el panhispanismo, esa idea de unidad esencial materializada en la lengua común a todos los pueblos de España y de la América hispanohablante. Es un relato que naturaliza el devenir histórico del idioma al minimizar, cuando no elidir, las tensiones resueltas en su condición de lengua dominante, nacional e imperial. Se escamotean las condiciones históricas conflictivas



que dan lugar a su cristalización como lengua altamente codificada y a su extensión territorial. En definitiva, se la presenta como "lengua de todos". Pero, en contraste con esta representación, el archivo histórico nos permite también relatarla como lengua que es objeto y efecto de disputas, localizada en encrucijadas de lucha entre intereses de clase, regionales y étnicos.

Aunque no me atrevo a afirmar tajantemente que en España se elida la condición política de la lengua más que en otros países (en EEUU, donde vivo y trabajo, este tipo de borramiento es también escandaloso), sí que pienso que la escuela filológica española se ha caractetizado por la escasez de gestos reflexivos y autocríticos y se ha mostrado refractaria a una comunicación dialéctica con, por ejemplo, teorías de la cultura, del texto, del archivo, de la historia, del lenguaje mismo que han ido apareciendo en otras disciplinas. No se ha fomentado (al contrario) la emergencia y desarrollo de una lingüística crítica, sino que se ha insistido en la preservación de una práctica filológica y lingüística que, por un lado, se pretendía técnica, objetiva e ideológicamente aséptica y, por otro, fortalecía el relato de unidad cultural.

- **P**. No es el menosprecio por parte del hablante español al hablante de Latinoamérica una de las expresiones más evidentes hoy en día de ese sustrato ideológico de la lengua?
- R. El prejuicio lingüístico es una de las manifestaciones de la discriminación; desde el clasismo hasta el racismo pasando por el sexismo operan lingüísticamente. Cuando una autoridad lingüística inscribe un orden social en una configuración gramatical o léxica, contribuye a invisibilizar su contingencia, pues aquellas diferencias sociales (que son producto de condiciones históricas concretas) parecen, en su materialización lingüística, naturales e inevitables. Ese gran relato lingüístico al que me refería en la respuesta a tu pregunta anterior presenta una lengua española estratificada social y geográficamente. Formas "vulgares", "coloquiales" o "cultas" corresponden a posiciones sociales, y "español peninsular centro-norteño" o "español de América" a identidades regionales. Estas taxonomías nada significan por sí solas, sino que funcionan socialmente al entrar en contacto con sistemas de valores asociados a prácticas culturales, nociones de progreso y desarrollo, formas de organización económica, etcétera. Si los prejuicios contra la forma de hablar de "catetos" y "pueblerinos" son una herramienta del clasismo, quien se hace eco de prejuicios contra variedades americanas del español está reproduciendo jerarquías culturales coloniales.
- R. En España hay un conflicto lingüístico que tiene su origen en la coexistencia a lo largo de la historia moderna y contemporánea de proyectos incompatibles de construcción nacional. En la gestión política de esta tensión constitutiva, el nacionalismo español (da igual que sea liberal o conservador, fascista o socialista) se ha llevado el gato al agua: por un lado, se ha naturalizado, al despolitizarla, la presencia del castellano en la totalidad del territorio; y por otro, se ha utilizado el hecho de que la lengua se conozca y se use habitualmente en toda la geografía española para justificar la articulación política del país como nación única e indivisible. Esta operación ideológica ha sido muy eficaz: la histórica jerárquización de las lenguas de España se confirmó como ley con la Constitución del 78 y ha hecho sumamente difícil la formulación y adopción de políticas lingüísticas orientadas a la oficialización e implantación social de lenguas tales como el gallego, el euskera y el catalán. Los intentos de establecer esas lenguas en ciertos espacios institucionales y sociales (la educación o los medios de comunicación, por ejemplo) se han tenido que enfrentar a la fuerte oposición del gobierno central y la opinión pública española, e incluso de ciertos sectores de las propias sociedades gallega, vasca o catalana.

Mientras persista la tensión entre proyectos nacionales enfrentados, persistirá también este conflicto. Para el nacionalismo español (en sus configuraciones actuales), una nación española en la que Galicia, Euskadi o Cataluña gestionen su vida lingüística desde la igualdad entre las lenguas está afuera de lo posible (y de la legalidad constitucional).

Por otro lado, el desafío para las organizaciones que aspiran a la constitución de Galicia, Euskadi o Cataluña como unidades políticas con derecho a decidir su destino y su relación con el estado español pasa por no reproducir relatos de unidad cultural análogos a los del nacionalismo español y por no quedarse afuera de la historia reivindicando políticas lingüísticas de construcción nacional más propias del siglo diecinueve que de principios del veintiuno. Es evidente que las lealtades ciudadanas se forjan por medio de lenguas, paisajes y



rituales compartidos, pero también por los proyectos de país a que se asocian, por las formas de ejercicio de la ciudadanía que proponen y por los valores de convivencia que abrazan.

- **P**. El español ha adquirido un importante atractivo comercial: ¿de qué manera instituciones como la RAE o el Instituto Cervantes, entre otros, están situándose estratégicamente como faros del idioma, promoviendo además la comercialización del español en su favor?
- **R.** Es cierto que ha aumentado considerablemente el número de personas en el mundo que quieren aprender español. Y la fase en que nos encontramos del desarrollo del capitalismo ha propiciado que ese hecho dé lugar a la mercantilización extrema de la lengua, a que se piense como producto que se valora al alza en los mercados lingüísticos internacionales. La participación en una industria que se desarrolla en torno a la enseñanza del español es una de las funciones del Instituto Cervantes desde su fundación en 1991 (además de promover la marca España y cooperar con la promoción internacional de empresas y artistas españoles). Abren y gestionan centros de enseñanza de español por el mundo, producen materiales didácticos, ofrecen programas de formación de profesores y promueven un sistema único de certificación de conocimientos de español.

Este último proyecto es quizás el que ha encontrado mayor resistencia, sobre todo en Latinoamérica. Si bien son bastantes las instituciones universitarias latinoamericanas que han firmado acuerdos con el Cervantes (entre ellas la UNAM de México y la Universidad de Buenos Aires), hay importantes sectores entre los lingüistas y profesionales de la enseñanza del español de estas instituciones que consideran la decisión de sus rectores una claudicación y un gesto de sumisión poscolonial. Yo estoy completamente de acuerdo con estos colectivos críticos. Que el Cervantes abrace un concepto primordialmente instrumental de la lengua, que se proponga vendérsela al mejor postor en los mercados lingüísticos internacionales y que pretenda monopolizar ese mercado no me sorprende: es consistente con los modelos dominantes de cultura y acciones de política cultural de la España setentayochista (me refiero en términos generales al dispositivo que Guillem Martínez ha llamado CT o Cultura de la Transición). Pero de instituciones universitarias cabría esperar la adopción de modelos de educación lingüística más sofisticados, más ligados al ejercicio de una ciudadanía libre y crítica, más abiertos al plurilingüismo y la comunicación translingüe. En fin, cabría esperar una enseñanza de idiomas ligada a la formación ciudadana y a la sensibilización ante la diferencia cultural, y no orientada a las necesidades inmediatas del turista y del gerente de empresa.

La RAE ha jugado un papel complementario, pero distinto. Desde los noventa, asumió como objetivo la consolidación de la ideología panhispanista que ya te mencioné antes. En un momento en que empresas españolas, por medio de alianzas estratégicas con empresarios y políticos latinoamericanos, se proyectaban sobre mercados que coincidían con los antiguos territorios del imperio, la RAE se propuso como misión central construir una imagen de la lengua española como base y vínculo inalienable de la comunidad panhispánica, de una arcadia comunicativa y convivencial. En mi lectura, la RAE decidió convertirse en una pieza clave de la diplomacia española y ponerse al servicio de la extensión del poder blando de España. Curiosamente, esto (el deseo de controlar el valor simbólico de la lengua panhispánica) los obligó a emprender una gestión más abierta y tolerante de la matriz gramatical del idioma, a definir el español, por ejemplo, como una lengua pluricéntrica y a avanzar una y otra vez lugares comunes tales como que el peso de la lengua española está en América o que España es apenas una provincia de la lengua española.

- **P**. Usted vive en Estados Unidos, un país donde el español ha crecido sustancialmente de mano de la población latina. ¿Es una locura imaginar a Estados Unidos como el motor del español a nivel internacional, arrebatando a la propia España un puesto que ha ocupado durante siglos?
- R. En EEUU está el corazón del monstruo. La lógica del capitalismo se despliega casi sin matices y cualquier cosa o idea es susceptible de ser convertida en mercancía sin el menor reparo y con todas las consecuencias. Y la lengua española no es una excepción. Su enseñanza dentro del país está totalmente controlada por actores económicos e institucionales internos: se enseña principalmente en las escuelas y universidades, y son empresas multinacionales de base anglo-norteamericana las que controlan el lucrativo mercado de los materiales didácticos (los precios de los libros de texto pueden llegar a ser, desde un punto de vista ético, criminales). En este contexto, la contribución del Instituto Cervantes a la presencia de español en EEUU es microscópica.



Como lo es (todo hay que decirlo) la de quienes defendemos la implantación de modelos pedagógicos críticos desde las escuelas y la universidad.

No es impensable que estas empresas anglo-norteamericanas decidan que quieren participar de la venta del español en zonas de los mercados lingüísticos internacionales tan valiosas como Brasil o China (es posible incluso que se esté dando y yo no lo sepa). Pero la clave, desde mi perspectiva, no está en oponerse a tal expansión exclusivamente en base a criterios nacionalistas y de reivindicación de soberanía. La clave está en que esa reivindicación del derecho a la gestión soberana de una actividad tal como la enseñanza del español sea también la reivindicación de un modelo de lengua y ciudadanía alternativo.

- **P**. También hay en marcha una guerra contra los barbarismos y a favor de la pureza (incluso una infravaloración del español de Sudamérica, por estar "contaminado"). ¿A qué se debe esa pervivencia de la pureza del lenguaje respecto al español?
- R. En toda sociedad existen prácticas de higiene verbal, denuncias de usos del lenguaje que se consideran improcedentes y que incluso, en ocasiones, avanzan propuestas para evitarlos. Por ejemplo, no son infrecuentes (y en España han proliferado desde el 15-M) las denuncias de los efectos de la neolengua, o uso políticamente manipulador del lenguaje. A nadie se le escapan tampoco las propuestas de uso no sexista del lenguaje realizadas por colectivos feministas e incorporadas por algunas instituciones. Estos son dos tipos de discurso de higiene verbal por los que yo, por ejemplo, siento gran simpatía y con los que incluso me identifico. Ambos están directamente relacionados con procesos políticos emancipatorios, de resistencia al ocultamiento de la explotación económica y a la discriminación de la mujer respectivamente. ®

# SECTIONES

## Editorial

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.



Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje



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.



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.



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.



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.



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, latinoame-ricanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.



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.



Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.





Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



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. Normas revisadas y actualizadas al 1ro. de septiembre 2014. Quedan sin efecto las Normas de diciembre 2008. Año 13 - No. 43

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se.* Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

### Parágrafo uno

#### Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

#### Parágrafo dos Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una *comunicación* dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

#### Parágrafo tres

#### Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora



de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

#### Parágrafo cuatro

#### **Publicación en la sesión Trasvase de Educere**

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

#### Parágrafo cinco

#### Proceso de edición de Educere

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

- 1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
- 2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
- 3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
- 4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
- 5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
- 6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

#### Sobre la entrega del artículo a la revista Educere Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

- 1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
- 2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).



#### **Colaboradores extranieros**

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.
- **Brevedad:** 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 CDCH-TA-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.

#### Eiemplo 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 FONA-CIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento Nº 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 defini- ciones 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 ínter 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.
- Cierto 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.
- Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

#### 3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio. Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados — *descripción*, *discusión* y *demostración*—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema. Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

- 1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
- 2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
- 3. **Fuente tipográfica (trascripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
- 4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina *idea fundamental*. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las *ideas secundarias o subordinadas*). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

- 5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
- 6. Márgenes. Los márgenes a usar serán:
  - Margen superior: 2,5 centímetros.
  - Margen inferior: 2,5 centímetros.
  - Margen derecho: 2,5 centímetros.



- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
  - Encabezado: 2 centímetros.
  - Pie de página: 0 centímetros.
- 7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
- 8. **Lenguaje**, **estilo del artículo** y **punto de vista del enunciador**. En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como "los autores consideran" o "se considera". En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

#### Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

- 9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
- 10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).
Universidad Central de Venezuela (UCV).
Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

- 11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
- 12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
  - 1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
  - 2. Cursivas (letras itálicas). Las itálicas o también llamadas cursivas se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en itálicas todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
- 13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,



y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

#### Presentación de cuadros y tablas

- 1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
- 2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
- 3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
- 4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
- 5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
- 6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

#### Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nº	Ítems		Alternativas			
			S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comu-		-	4	20	
	nidad.	%	-	16.7	83.3	
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyec-		-	7	17	
	to Educativo Integral Comunitario.	%	-	29,2	70,8	

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

#### Presentación de gráficos y figuras

- 1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
- 2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
- 3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
- 4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
- 5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
- 6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

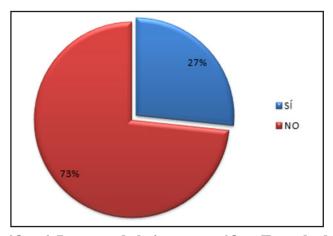


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...



14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrase 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.

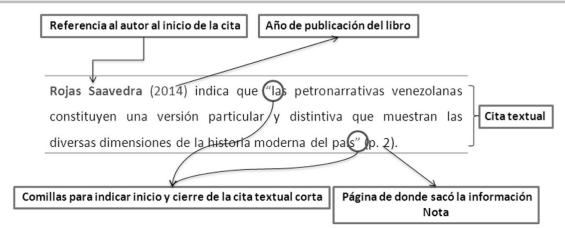
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es 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 la American Psychological Association* (APA).

#### Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que "las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país" (p. 2).



#### Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, 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).



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:

Año de publicación del libro

Referencia al

autor al inició

de la cita

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, semezclan y unen. (p. 4). Página de donde sacó la información

Cita textual

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 capitulo 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 fi- nalidades 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 res- ponsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la inves- tigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).



#### MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

#### NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias** aclaratorias (también llamadas **notas** fuera del texto) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

- 1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
- 2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
- 3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye "todas" las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

- 1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
- 2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
- 3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas. Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

#### Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografían 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 trascribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).



- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo "&" antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
  - 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
  - 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
  - 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

#### 1. Ejemplos de referencia para libros.

#### Libro publicado.

#### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). Oficina Nº 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

#### Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). Título. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de http://www.xxxxxx.xxx

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). Técnicas de documentación e investigación I. Caracas, Venezuela: Autor.

#### En versión electrónica.

#### Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de http://www.

Ministerio de la Protección Social. (1994). Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta. Recuperado de http://www.

#### Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.



#### Enciclopedia o diccionario

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «al». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura "Ed." o "Eds." entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

#### 2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

#### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata.* (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filoloxía Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992.

#### 3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

#### 4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

#### Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

#### 5. Ejemplos de referencia para revista.

#### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

#### 6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. El nuevo día, p. 70.

#### 7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

#### Forma general:

Autor(es). (Año). Título del documento. [Descripción del formato]. Recuperado de http://URL

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de http://...

#### 7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de http://...



#### 7.2. Artículo de periódico en línea

#### Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. Nombre del periódico, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de http://www.elnuevodia.com.

#### 7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). La tela de araña. Recuperado de http://books.google.com

#### 7.4. **Blogs**

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://

#### 7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us? Recuperado de http://.

#### 7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\_stereotype.

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 Power-Point]. 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 Informacion 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).



Nº 76 / Sept. - Dic. de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 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 iews expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

# Paragraph one Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

# Paragraph two Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

## Paragraph three

## **Publication of scientific papers on regional and national journals**

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.



## Paragraph four

#### **Publication in the Trasvase section of Educere**

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

## Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

- 1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
- 2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
- 3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
- 4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
- 5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
- 6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

П

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 Scientífic, 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 Nº 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 ay 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".
- <u>Historical Introduction</u> that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- <u>The exemplary introduction</u> where the subject's illustrative examples are formulated.
- <u>Introduction-solution</u> 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.
- 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, logicality 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 demostration** -, 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 o 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).

- 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.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comu-	F	-	4	20
	nidad.	%	-	16.7	83.3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyec-	F	-	7	17
	to Educativo Integral Comunitario.	%	-	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.
- 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:

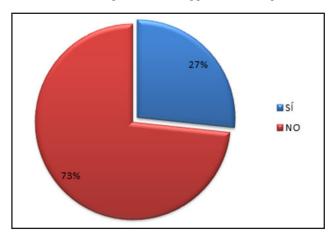


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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.

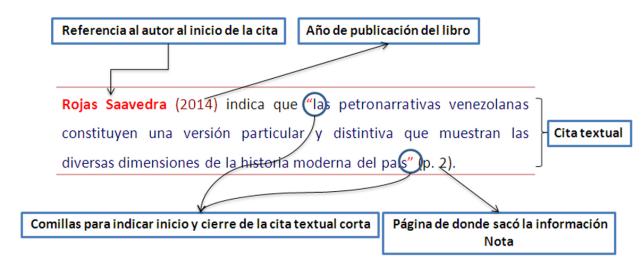
A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial 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 fourty (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, periphrasis 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



Referencia al autor al inicio de la cita

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:

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes,poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una tesis perversa que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del sentir de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, semezclan y unen. (p. 4). Página de donde sacó la información

Nota

Cita textual

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:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.		
Brief description of the methodology used to obtain the results	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.		
Synthesis of the different parts of the argument and its results	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		
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study			

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 entirety in the next page.



- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
  - 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
  - 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
  - 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

#### Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). Oficina Nº 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.xxxx.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

#### Compilator(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

#### **Encyclopedia or dictionary**

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.



For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al**. in normal font, not italics or bold and period after "**al**". For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al**. is added followed by a period.

Put the editor in the author's position and include the abbreviation "Ed." or "Eds." in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

#### 2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis tittle (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 Filoloxía 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). Tittle of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book tittle (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). Tittle 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



#### 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/paperscpsp118t.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 Informacion 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.



- 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.



# Educere

Nº 76 / Sept. - Dic. de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 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.

# Educere Normas para os Colaboradores

#### Nº 76 / Sept. - Dic. de 2019 / Actualización de fecha: diciembre de 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:

 A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

#### Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

- 2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção Trasvase de artigos já editados.
- 3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correições e adaptações pertinentes.
- 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 OFFI-CE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio



eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

- 6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
- Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
- 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 sãos as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5a edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
  - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
  - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
  - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
  - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e conseguintemente 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. EDUCE-RE 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 en http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primera.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 indicálo 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 correições menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)



- em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.
- 14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente Instância editora de EDUCERE perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
- 15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
- 16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
  - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
  - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
  - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.
    - EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:
  - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública o privada, nacional o internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução Desenvolvimento Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseguintemente, para o melhoramento da educação.
- 17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@ yahoo.com
- 18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

**NOTA**: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.