



Premios Nacionales  
del Libro.  
CENAL-Caracas  
2006 y 2007

[www.human.ula/adocente/educere](http://www.human.ula/adocente/educere) - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

# educere

## La Revista Venezolana de Educación

**Año 24**  
**Número 77**

Enero 0 Abril / 2020

Mérida - Venezuela

Depósito Legal  
pp199702ME1027  
pp199702ME1927  
ISSN: 1316-4910

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

Literacidad como promoción  
del pensamiento crítico en la  
primera infancia

Competencias docentes  
para la resolución de conflictos  
en el ámbito escolar

La filiación marxista de Vygotsky

Identidad profesores de inglés  
en Chile

Una mirada a la comprensión  
ecocrítica de la poesía

Escritura académica y desarrollo  
del potencial epistémico  
en estudiantes universitarios

Educación y sostenibilidad  
ambiental reto y cosmovisión  
en la Universidad Central  
del Ecuador

Didáctica universitaria:  
Competencias investigativas  
actitudinales.

Concepciones de estudiantes  
de Educación Media General sobre  
mol y cantidad de sustancia

Mediación pedagógica del docente  
en la enseñanza de mol y cantidad  
de sustancia



**Educere: veintitres años  
haciendo universidad (1997-2020)**

# educere

La Revista Venezolana de Educación

[www.human.ula/adocente/educere](http://www.human.ula/adocente/educere) - [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

Enero - Abril de 2020

Año 24 / Número 77

Mérida - Venezuela

## Premios y distinciones

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

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

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

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

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

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

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

## Fundación

Enero - Junio, 1997.

## Editorial

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

## Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • [rivaspj12@gmail.com](mailto:rivaspj12@gmail.com)

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

## Directora adjunta

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

Buenos Aires, Argentina.

## Consejo editorial

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

## Consejo científico honorario

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

## Consejo editorial internacional

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

## Consejo de redacción

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

## Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)

Escuela de Educación

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

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Cuatrimstral desde junio de 1997 hasta 1999

Trimestral, desde junio de 2001 hasta diciembre de 2009

Semestral en 2010.

Cuatrimstral 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](http://www.human.ula.ve/adocente/educere)

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

Correo Electrónico

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

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

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

*Una ciudad no es una ciudad sin una librería.*

*A city is not a city without a bookstore.*

Neil Gailman

(escritor y guionista)



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

## Comisión de arbitraje

### Nacionales

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

### Internacionales

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

### 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 de los autores

Luis Contreras / Universidad de Los Andes.  
Escuela de Idiomas  
luiscontreraslin@gmail.com  
Nahirina. Zambrano Uzcátegui  
Escuela de Idiomas. ULA  
+58 274 2401777

### Traducciones del Portugués de los autores

Yhana Milagros Riobueno Gozález  
yhanariobueno@gmail.com

## Índices, registros y directorios

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

### Secretaría y canjes

Rosio Jóvito / educere@gmail.com

### Distribución y canje

Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

### Consejo financiero de salvataje internacional

Carlos Cariacás  
Universidad Federal del Amapá. Brasil.  
Armando Zambrano  
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.*

Jorge Larrosa

# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

## 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, interdisciplinatory and transdisciplinary cosmivision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

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

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

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

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

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 perso-*

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

Jorge Larrosa.

Enero - Abril de 2020

Año 24 / Número 77 / Mérida - Venezuela

# educere

La Revista Venezolana de Educación

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

## Contenido

### Editorial

#### EDUCERE: VEINTITRES AÑOS HACIENDO UNIVERSIDAD (1997- 2020)

*Twenty-three years of academic knowledge (1997-2020)*

**Pedro José Rivas**

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

007 - 010

### Artículos

#### UNA MIRADA A LA COMPRESIÓN ECO CRÍTICA DE LA POESÍA. ALGUNOS PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES

*Procedures and actions for the eco critical understanding of poetry in the spanish-literature class*

**Israel Acosta Gómez, Maritza Esther Águila Consuegra, Dayami Sarduy Sangil**

Universidad José Martí de Sancti Spiritus. Facultad de Humanidades. Departamento de Español-Literatura. Sancti Spiritus. Cuba

011 - 021

#### EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REFERENCIA DE INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS DE PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA

*Inclusive education: a reference of research in the university teaching practice classrooms*

**Estefania Facchin Soto, Elisabel Rubiano Alborno**

Universidad de Carabobo. Facultad CS. de la Educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Naguanagua, estado Carabobo. Venezuela.

023 - 036

### Investigación

#### COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

*Teachers competences for conflict resolution in school environment*

**Edgar Efraín Obaco Soto**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

037 - 046

#### CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL SOBRE MOL Y CANTIDAD DE SUSTANCIA

*Conceptions of general media education students on mol and amount of substance*

**Rosana León Vega, Wilmer Orlando López González**

Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Mérida, estado Mérida. Venezuela

047 - 059

#### LA FILIACIÓN MARXISTA DE VYGOTSKY

*The marxist affiliation of vygotsky*

**Victor Manuel Gutiérrez Jiménez**

Instituto de Estudios Superiores. Emprendedores Alfred Nobel. Oaxaca, México

061 - 069

#### IDENTIDAD PROFESORES DE INGLÉS EN CHILE: PROCESO DE MODELACIÓN MULTIFACTORIAL

*EFL teachers' identity: a multifactor shaping process*

**Dánisa Salinas Carvajal**

Universidad Andrés Bello. Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Viña del Mar, Chile

071 - 083

#### COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS ACTITUDINALES QUE PROMUEVE EL DOCENTE EN SU ACCIÓN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

*Attitudinal investigative competences that the teacher promotes in his university didactic action*

**Narbelina Fontanilla Lucena, Zulay Mercado Durán**

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

085 - 094

**EDUCACION Y SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL RETO Y COSMOVISION UNIVERSITARIA.  
CASO UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**

*Education and environmental sustainability challenge and university cosmovision. Case central university of Ecuador*

**095 - 101**

**Silvia Elizabeth García González, Franz Del Pozo**

Universidad Central del Ecuador. Quito. Ecuador

**ESCRITURA ACADÉMICA Y DESARROLLO DEL POTENCIAL EPISTÉMICO EN  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

*Academic writing and development of epistemic potential in university students*

**103 - 116**

**Ingrid Contreras Ramírez, Rubiela Aguirre de Ramírez**

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

**LITERACIDAD COMO PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA PRIMERA  
INFANCIA**

*Literacy to promote the critical thinking in early childhood*

**117 - 134**

**Marjorie Eny Jiménez Albornoz<sup>1</sup>, Angélica Alejandra Riquelme Arredondo<sup>1</sup>, David Alberto Londoño Vásquez<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad de O'Higgins. Rancagua, Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins. Chile. <sup>2</sup>Universidad de Manizales-Cinde. Envigado, Antioquia. Colombia

---

**Secciones**

**SECCIONES**

*Sections*

**135 - 136**

---

**Normas**  
Educere

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

**137 - 156**

**GUIDELINES FOR COLLABORATORS**

**157 - 176**

**NORMAS PARA LOS ÁRBITROS**

**177 - 178**

**NORMAS PARA OS COLABORADORES**

**179 - 181**

# Educere: veintitres años haciendo universidad (1997-2020)

Editorial  
educere

*Twenty-three years of academic knowledge (1997-2020)*

**Pedro José Rivas**  
Director y editor  
[rivaspj12@gmail.com](mailto:rivaspj12@gmail.com)



I

Este nuevo fascículo de Educere, la revista venezolana de educación, estrena el volumen XXIV que sale enmantado al calor de un historial que celebra el vigésimo tercer año de la aparición de su primer número impreso en junio de 1997.

Este proyecto editorial fue creado y auspiciado por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, instancia académica editora y responsable de su producción y distribución física por todo el país, así como de sus canjes y donaciones institucionales; y sus andanzas autofinancieras estaban a cargo de la Fundación para el Desarrollo de la Educación Permanente (FUNDEP), instrumento instituido para generar recursos propios y apoyar económicamente todo emprendimiento académico que este programa tuviese a bien realizar, en especial apoyar a su revista.

Este primer número contó con un cofinanciamiento inicial de la Dirección de Cultura y Extensión de la Universidad de Los Andes y su aparición daba cuenta de un ejemplar artesanalmente hecho en cooperación con la oficina del Postgrado en Lectura de la Escuela de Educación, un impresor, dos compaginadores, la secretaria y el director que hacía de jefe de logística y chofer.

El resultado de esta actividad de autogestión apenas ahorró algunos miles de bolívares que no compensaban el esfuerzo desplegado y el operativo desarrollado. Lo importante de tal experiencia fue haberse empoderado de una iniciativa autogestionaria vinculada a la producción impresa. No obstante, descubrimos que una cosa es organizar pensamiento universitario y divulgarlo y otra, muy distinta, es incursionar en la actividad técnica de la imprenta.

Así, el mes de junio de 1997 mostraba un imberbe producto hecho en el formato de revista y no del libro que era una tendencia muy marcada en las revistas que se hacían en ese momento. Un corpus contentivo de un editorial histórico que daba cuenta de su génesis y siete artículos entregados de muy buena voluntad, de muchas solicitudes hechas casi a ruegos y de respuestas silentes a una insistencia de más de seis meses.

Tal proeza marcaba el nacimiento de esta revista y la forja de una modesta cantidad de artículos encontrados de un colectivo magisterial no acostumbrado a la escritura académica, suerte de subcultura escritora ágrafa.

También aprendimos que en el mundo de la escritura académica existe una lacerante realidad, los investigadores que publican lo hacen, como es obvio, para revistas acreditadas y, por ende, no están en disposición de arriesgar un manuscrito en una publicación en proyecto que se cuaja en la mente de un proponente de ilusiones que, obviamente, no dispone de la evidencia de un ejemplar que dé cuenta de una trayectoria y un legado.

No obstante, más de un incrédulo y mal pensado quedaron varados esperando el aborto de la iniciativa en ciernes o a la esperada sentencia del síndrome del tercer número que decretará la muerte de la infante revista por falta de continuidad y perseverancia. Y para quienes emprendimos tal empresa editorial, salir era un reto. Superar la primera prueba y seguir apareciendo era sembrar y cosechar credibilidad

Así fue como Educere dejó de ser una propuesta para convertirse en una revista real que mostraba su primer ejemplar de 82 páginas y un tiraje de 2.000 ejemplares. Allí comenzó esta aventura recreada en el texto de su primer editorial.

La portada se identificaba como Educere, *la revista especializada en educación*, luego se enunciaría como “*la revista de educación de Venezuela*”. Un cambio de nombre que al no haberse notificado oportunamente a la Biblioteca Nacional, se convertía en su pecado original concebido por los atrevimientos inconsultos de la inexperiencia editorial y la búsqueda de una identidad propia en el espectro de la adictiva dinámica del libro universitario. Era el nacimiento de una inquietud editorial y del espíritu librero que empezaba a apoderarse de quienes construían una obra con el pensar diligente y prospectivo.

A veintitrés años de tal hito sospecho que quienes escribieron este primer número lo hicieron más por amistad con el director fundador sin experiencia que por convicción con una empresa iniciada con los tropiezos que generaría nuevos colaboradores. Y como un reconociendo sincero de esta publicación en lides onomásticas, menciono a sus autores por haber colocado a tiempo sus aportes pétreos que edificaron esta publicación periódica de la Universidad de Los Andes. Me refiero a los profesores Aníbal León, Violeta Romo de Muñoz, Plinio Negrete B, Piedad Londoño, María del Pilar Quintero; y en autoría colaborativa, Claudio Briceño, Eduírra Ch. Castellanos y Maraiángel Pérez, y a Pedro José Rivas, todos docentes de la Escuela de Educación. Nuestra eterna gratitud.

## II

Esta publicación nació con una periodicidad trimestral y así se desarrolló durante doce años seguidos. La crisis económica del mundo y la recesión del 2008 bajaron los precios del petróleo y afectaron los ingresos del tesoro nacional y con ello se iniciaba un proceso gradual de deterioro en la cultura de las publicaciones académicas y del libro, en general.

En 2010 la crisis hizo eclosión y nos volvió a recordar que el trabajo productivo es el que genera la verdadera riqueza de un país y que la autonomía universitaria no es un acto discursivo ni de permanente autodefensa frente al eterno enemigo y total financista: el Estado. La autonomía universitaria si no va acompañando políticas, acciones y resultados en la generación de recursos económicos con sus proyectos productivos, se convierte en retórica y palabra hueca.

Esta crisis sacudió al mundo del libro y con ella perturbó el financiamiento estatal de las revistas universitarias. Educere recibió el impacto de este coletazo y en 2010 se vio obligada a salir semestralmente tal como se registró en su página de metadatos. Al año siguiente, regularizó su situación periódica para convertirse definitivamente en una publicación científica de aparición cuatrimestral.

La política de los subsidios y subvenciones estatales fueron desapareciendo y la ayuda de la universidad mermó considerablemente al punto que desapareció en 2017. Nada había que repartir.

Hoy no existe financiamiento público, en consecuencia, los directores se han convertido en los editores de la Universidad de Los Andes. Su estricto peculio es la fuente principal de financiamiento, mas allá de algunos aportes y donaciones de amigos y escritores que hacen llegar por los “camino verdes del sistema bancario nacional”.

En Educere así ha sido su travesía y su trajinar se hizo a partir de un proyecto académico de auto y cogestión que garantizase que ante la eventualidad de escasez de financiamiento se mantuviese su existencia editorial. Siempre señalamos que para una buena revista el financiamiento es un medio pero no es su esencia, ni su razón de ser. Un medio nunca será misión y destino, es sencillamente un recurso nada más al que no hay que descuidar jamás.

Nuestra concepción autogestionaria siempre ha guiado su trayecto editorial y la mirada pedagógica de su andar magisterial siempre recordará las enseñanzas inspiradoras del gran maestro venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa y su proverbio tallado en palabras pétreas afirmando que *“si tienes una idea lánzala al viento”*, y a eso nos hemos habituado, a volar sin desmayo y a caminar en piso firme.

Educere ha sido galardonada con dos premios nacionales al libro de Venezuela y ha sido premiada como pocas publicaciones universitarias; hemos bebido las mieles de estar en la cima, crecimos con el reconocimiento y el apoyo de lectores y colaboradores del país y allende las fronteras patrias. Ese es nuestro patrimonio editorial, suerte de grail de la palabra que educa con sus contenidos y con el esfuerzo de una laboriosidad que se cobija con la ética de la responsabilidad, la perseverancia y la constancia.

Catorce años continuos en la cima del reconocimiento institucional es un premio a sus dos mil y tantos escritores y a sus millones de lectores virtuales que la hacen posible.

No es fácil hacer una revista, mantenerse en su periodicidad y, en nuestro caso, tener la distinción de ser desde septiembre de 2005 la publicación periódica más consultada, visitada y descargada del Repositorio Institucional SaberULA, del país y ser una de las primeras en su género de América Latina y el Caribe.

En este recorrido de veintitrés años de trabajo editorial no nos cansamos de afirmar que hacemos universidad con la modestia y sencillez de nuestra obra y, en tal sentido, nuestra bitácora editorial tiene el norte en el cometido institucional de *“...buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”* poniendo sus páginas al servicio de *“la orientación de la vida del país y contribuyendo al...esclarecimiento de los problemas nacionales”*.

En este sentido, los 1.667 artículos y documentos publicados por Educere han estado en la onda de contribuir a *“...crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza”*... *“...que necesita la nación para su desarrollo y progreso”*. Tal orientación doctrinaria contenida en la ley de Universidades es el producto de nuestras políticas editoriales que disfrutan el valor de la libertad de expresión y la libertad de conciencia para enfrentar y denunciar las desviaciones, tanto de los gobiernos de nuestras casas de estudio, así como de los gobiernos del Estado nacional. Coincidir o debatir con ellos no es ni debe ser un problema.

Aprendimos a ser plurales y a concordar con el otro, respetar las diferencias de pensamiento implica no convenir necesariamente y ello no contraviene nada porque la universidad es diversidad y libertad. Nadie tiene atrapada la verdad ni ella es parte de un patrimonio que la comparte con los demás. No existe pensamiento único y ello si es un motivo para combatir tal perversidad y su práctica.

Esta nota editorial celebra un año más de su existencia y por tal motivo, elogiamos el triunfo de la palabra escrita y valorada; el esfuerzo sin detén desplegado por sus hacedores; la constancia y la perseverancia por saber insistir; la resiliencia frente a las dificultades; la pluralidad de plumas que escriben y dan credibilidad universitaria a la obra editada.

Hoy celebramos un año de trabajo universitario en medio de la crisis venezolana más terrible conocida desde que se inició el siglo XX y que hoy hace trizas al país, a la educación y a las universidades. Afirmamos que si hay motivos para celebrar y mucho, y quienes señalan lo contrario lo hacen es porque la crisis invadió su interioridad, que es el lugar donde se aloja el espíritu y reposa la humanidad forjada en un proceso que ha costado millones de años. Al morir el espíritu solo queda un cuerpo vagando en vida vegetativa como si fuese un fósil viviente.

## III

El fascículo No 76 de Educere corresponde al cuatrimestre enero-abril 2020 y en sus contenidos se encuentran diez (10) contribuciones venidas de Ecuador, México, Chile, Cuba y Venezuela. De este corpus nueve son de investigación y uno es del género de apoyo documental (10%) y su procedencia indica que siete (70%) son del exterior y tres de Venezuela (30%).

De la República de Ecuador proviene dos manuscritos de indagación. Los profesores Silvia Elizabeth García González y Franz Del Pozo, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito, escriben sobre **La educación y sostenibilidad ambiental reto y cosmovisión universitaria. Caso Universidad Central del Ecuador**; y el profesor Edgar Efraín Obaco Soto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, delibera sobre **Las competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar**.

De los Estados Unidos de México el profesor Víctor Manuel Gutiérrez Jiménez, adscrito al Instituto de Estudios Superiores “Emprendedores Alfred Nobel” de Oaxaca, hace llegar su indagación sobre **La filiación marxista de Vygotsky**.

Del austral Chile proceden dos manuscritos. Las profesoras Marjorie Eny Jiménez Alborn, Angélica Alejandra Riquelme Arredondo de la Universidad de O’Higgins Rancagua de X y Angélica Alejandra Riquelme Arredondo de la Institución Universitaria de Envigado de X, abordan por vía colaborativa el estudio **La literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia**. Y la profesora Dánisa Salinas Carvajal de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello de Viña del Mar, escribe el trabajo **La identidad profesores de inglés en Chile: proceso de modelación multifactorial**.

La República de Cuba se hace presente en las plumas de los investigadores Israel Acosta Gómez y Maritza Esther Águila Consuegra, adscritos al Departamento de Español-Literatura de la Facultad de Humanidades de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. Su aporte se intitula **Una mirada a la comprensión eco-crítica de la poesía. Algunos procedimientos y acciones**.

De nuestro país, la Universidad de Carabobo se hace palabra con el trabajo colaborativo intitulado **Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria**, elaborado por las investigadoras Estefanía Facchin y Elisabel Rubiano, adscritas al Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Educación.

Por su parte, la Universidad de los Andes, a través de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, contribuye con tres investigaciones colaborativas. La primera, de los profesores Narbelina Fontanilla Lucena y Zulay Mercado Durán, intitulada **Competencias investigativas actitudinales que promueve el docente en su acción didáctica universitaria**. La segunda, de los profesores Ingrid Contreras Ramírez y Rubiela Aguirre de Ramírez se titulada **Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios**. Y la tercera, escrita por los profesores Rosana León Vega y Wilmer Orlando López González aborda el tema de **Las concepciones de estudiantes de Educación Media General sobre mol y cantidad de sustancia**.

Finalmente el editorial de este número designa una celebración y un compromiso institucional: **Educere: veintitrés años haciendo universidad 1997-2020** y, como es habitual, lo suscribe el director y editor de la revista.

La tinta es la sabia que recorre las páginas de esta revista universitaria que se forja todos los días del año, y reafirmamos que las dificultades económicas por la que atravesamos y la merma en sus colaboraciones, no serán las razones para que esta publicación fallezca, nos levantaremos si fuera el caso y sus tintas seguirán escribiendo la historia del pensamiento académico de sus escritores del mundo de habla hispana.

Es deseo de quienes hacemos la revista esperar que sus contenidos sean del agrado de sus lectores.

Mucha salud y vida para sus colaboradores y lectores.

Sea. ©

# Una mirada a la comprensión ecocrítica de la poesía. Algunos procedimientos y acciones



*Procedures and actions for the ecocritical understanding of poetry in the spanish-literature class*

**Israel Acosta Gómez**

[israelacosta2203.az@gmail.com](mailto:israelacosta2203.az@gmail.com)

**Maritza Esther Águila Consuegra**

[maconsuegra@uniss.edu.cu](mailto:maconsuegra@uniss.edu.cu)

**Dayami Sarduy Sangil**

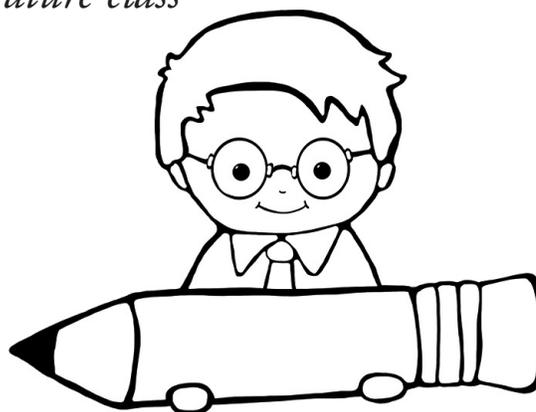
[dsarduy@uniss.edu.cu](mailto:dsarduy@uniss.edu.cu)

Universidad José Martí de Sancti Spíritus

Facultad de Humanidades

Departamento de Español-Literatura

Sancti Spíritus. Cuba



Artículo recibido: 08/07/2019  
Aceptado para publicación: 15/08/2019

## Resumen

Los docentes para fomentar una actitud reflexiva y crítica ante el texto de tema medioambiental a partir de materiales y estrategias didácticas que contribuyan a la crítica literaria dedicada al estudio, a la representación del medio ambiente en las lecturas, como representaciones del imaginario que deben comprender y modificar desde su praxis, deben propiciar el correcto empleo de la actividad creadora, la cual sirve de solución potencial para el desarrollo de la eco crítica en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la lectura y comprensión de textos, a partir del diseño y desarrollo de procedimientos (fases) para la consecución de una comprensión del texto más profunda e integradora. Se estimula así, actitud crítico-creativa de los estudiantes, en función de creatividad y autonomía de este. Se concreta en que estos procedimientos (fases) contribuyen a que se gestione un proceso de comprensión del texto más relevante y consciente por parte de los estudiantes del Décimo grado.

**Palabras clave:** eco crítica literaria, lectura y comprensión, procedimientos, acciones.

## Abstract

Teachers to foster a reflective and critical attitude towards the environmental text based on didactic materials and strategies that contribute to the literary criticism dedicated to the study, to the representation of the environment in the readings, as representations of the imaginary that they must understand and modify from their praxis, should promote the correct use of creative activity, which serves as a potential solution for the development of eco-criticism in the development of communication skills through reading and understanding of texts, from the design and development of procedures (phases) to achieve a deeper and more comprehensive understanding of the text. Thus, students' critical-creative attitude is stimulated, based on their creativity and autonomy. It is specified that these procedures (phases) contribute to the management of a process of comprehension of the most relevant and conscious text by the students of the Tenth grade.

**Keywords:** eco literary criticism, reading and comprehension, procedures, actions.

## Introducción

---

Leer es comprender y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente en el escrito, a los que se denomina inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos del texto y de su conocimiento previo.

Cassany, 2005, p. 42

**E**l trabajo de los profesores se enmarca en dirigir el desarrollo de la personalidad de los educandos, por lo cual la creatividad debiera ser una de sus características esenciales dentro de las actividades que se proponga ejecutar, y esa será su principal destreza.

La lectura como un proceso de significación en el discurso, y el habla, nos llama la atención de que leer prepara al estudiante para la vida, propicia afrontar los problemas con más rapidez. Y no hay mejor ayuda, que la del profesor preparado para transmitir el mensaje. Esta constituye el eslabón fundamental de la cadena escolar, al romperse o perderse, se pierden o se rompen los demás eslabones. Es la encargada de que cada estudiante resuelva cada una de sus dificultades de la mejor manera posible.

Diferentes autores como: Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2004); Montañó, J. R. & Arias Leyva, G. (2004); Cassany, D. (2004); Gaspar, Del Pilar, M. & Archanco, P. (2006); Escalante de Urrecheaga, D., & Caldera de Briceño, R. (2008); Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, J. Ma. (2010); Cassany, D. (2011); Jiménez, L. (2012); Merino, P. (2013) y Acosta Gómez, I., & Bonachea Pérez, A. I. (2018), entre otros, sostienen y concuerdan de que la lectura y comprensión son ejes fundamentales que dirigen circularmente el desarrollo de capacidades creativo-intelectuales, y por ende, el valor instrumental de la lectura consentirá pues, a los ciudadanos participar íntegra y libremente, en la sociedad del conocimiento.

Para cumplir con lo anterior, se está hablando de la formación de buenos lectores, lo que implica que bueno signifique: expertos, eficientes, y sobre todo, críticos y creativos, porque en la medida en que mejor se comprenda, superior será lo que construya el lector ante la lectura, por ello se requiere de: “una educación lectora dirigida a forjar una personalidad dotada de voluntad, criterio, autonomía y determinación (...) la formación lectora deberá ayudar al aprendiz a detectar y percibir esa onda emocional que emite un determinado relato; hacerla propia, experimentarla (...)”. (p. 29).

En este sentido, la comprensión como componente funcional rector, propone desde el enfoque eco crítico, como transversalidad discursiva y situacional en el análisis textual y aplicar la actividad crítico-creativa, para que los estudiantes puedan extraer del texto, mensajes menos adoctrinados, y sí, mucho más sugerentes. Asimismo, él, aprenderá a dibujar en el texto, otros procesos de significación, enfocados a la connotación y socialización del discurso.

Es por tal motivo que el presente artículo tiene como objetivo: reflexionar sobre el proceso de comprensión de textos, a partir de la concepción de sistema de procedimientos (fases) para la comprensión de un poema, que propicie la creatividad, como respuesta afectiva del estudiante ante el texto de tema medioambiental.

El tema del artículo se expondrá, primeramente a partir de subtítulos o aspectos que coadyuvan al orden de las partes. Asimismo, se comienza con una revisión sobre la comprensión del texto como habilidad, y más en concreto, el análisis de los contextos de interpretación eco crítica. También, se muestran y explican cómo comprender el texto, desde el punto de vista didáctica, mediante el diseño de procedimientos (fases) para implementar en el aula de clases. Le sigue conclusiones donde se generaliza y conceptúa los elementos devenidos de la investigación y se cierra con un marco de referencias bibliográficas.

## Desarrollo

### Revisión sobre la comprensión del texto como habilidad. Algunos conceptos funcionales de eco crítica literaria

Desde el marco de la clase de Español-Literatura se ha de potenciar el currículo, dentro del sistema de conceptos metodológicos que contribuyen la fusión de enfoques ecos crítico-medioambientales, desde la identificación con los problemas del medio. Así, Campos & García-Rivera (2017) presentan una sistematización donde intenta reconstruir una educación literaria capaz de inducir una reflexión crítica y creadora; estos explican que:

(...) a través del análisis de estas obras el joven lector puede descubrir una nueva mirada que ayude a re-construir la relación del hombre con la naturaleza (...) A la par (...) desde una perspectiva eco crítica sirven para que la educación literaria sea una aliada de la educación medioambiental y de una actitud activa y comprometida hacia los retos actuales en esta materia. (p. 95)

La posibilidad de distintos abordajes a los textos para ofrecer a los niños, jóvenes y adolescentes, cambiar su mirada, desde una perspectiva crítica y reflexiva, sobre el mundo que les rodea, favorece a que ellos aprendan a leer la naturaleza, es decir, a desentrañar que esconde el autor, en esos textos a la luz de la eco crítica, pues de identificarse con los problemas medioambientales, es enseñarlo a admirar y a amar lo que ven.

Pues, de este modo, la naturaleza es, como una sensación en la cual el ser humano ha de tener voluntad para cuidar y preservar, y debe expresar, desde el punto de vista didáctico, la posibilidad de dimensionar a partir de la comprensión del discurso, un análisis sistémico-integral de la obra objeto de estudio más proactivo.

Asimismo Cassany (2004) presenta un modelo donde evalúa a la comprensión del texto o del discurso, como una valoración experta y creativa del lector-modelo, en este sentido él explica que “un lector experto también aprovecha su conocimiento enciclopédico no lingüístico (su experiencia del mundo sus conocimientos culturales) para comprender”. (p. 2), todo ello para gestar un comprender desde enfoques eco críticos más sensibles y relacionales. Para crear lecturas más epistémicas y que generen sistemas de comportamientos.

Una vez más Campos & García-Rivera (2017) exponen que la literatura es un enseñar y aprender para educar la observación, por lo que defienden una clase de literatura que gestione una lectura de tipo ecológico, o lectura de relaciones, por tanto:

(...) la literatura es, obviamente, un espacio privilegiado en el que se presentan esas relaciones. Enseñar/aprender de la literatura es aún, lo será siempre, una lucha (...) La visión, más cercana a la eco crítica, es que realmente podríamos hacer una “lectura ecológica” de casi cualquier texto, con tal de variar la forma de aproximarnos al texto, educar la “mirada” de nuestros aprendices a fin de percibir la singularidad (...) (p. 99)

Se refiere una educación eco crítica medioambiental para catalizar una comunicación responsiva y heurística, que es por sobre muchos aspectos, identificarse y actuar oportunamente.

Y en el percibir esta singularidad, pues radica la funcionalidad del contenido o del texto que se seleccione, de hallar la intención o posible intención de su autor. Enseñar y aprender literatura, desde la clase de Español-Literatura, es valioso porque puede aproximar al estudiante a que vaya ciñendo a sus conocimientos, el saber hacer, (traducido como la habilidad), para preservar la naturaleza. Por ello, en este proceso de mediación entre la enseñanza de la literatura, y la concientización del cuidado medio ambiental, Larrañaga, Yubero & Cerrillo (2004) aportan sobre la literatura como sistema de relaciones sociales y la determinada manera del ver el mundo, que estriba en gran medida, en la posibilidad de poder enseñar los modos de actuación correctos en los cuales se podrá intervenir, es decir, la necesidad que tiene el estudiantado de construir un mundo mejor. Más en concreto disertan que:

(...) se construyen las representaciones sociales que explican las interacciones de las personas con los objetos sociales contextuales [y naturales], suponiendo el desarrollo de formas

de pensar, sentir y actuar que van a marcar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones sociales [y ambientales] y una manera determinada de ver el mundo (p. 18)

En este sentido, Ítaca & Durán (2017) evidencian que la visión que se tenga de la naturaleza, será, el modo de leer del lector; cada lectura elaborará su saber, en función del sistema percibido, por ello "(...) esta conciencia crítica sobre la naturaleza potencia las posibilidades de (re) lectura; pero, sobre todo, combinada con otra crítica que hace hincapié en la importancia de la relación social". (p. 62)

Una crítica o una eco crítica supone determinar los peligros o coyunturas e ir gestando un conciencia, una razón, que desde las clase de literatura se coadyuve a equilibrar los límites de la eclosión y la barbarie. La conciencia, pues no es más que la necesidad del sujeto de conversarse a sí mismo de que puede, debe y tiene que cambiar sus modos de actuación ante lo mal hecho, y esta asignatura de literatura es el vehículo preciso para la intención orientadora del profesor, porque la naturaleza y la literatura han de ir siempre de la mano, como ojo agudamente crítico, y trazando pautas para perfeccionar lo medioambiental, desde la forma más primaria que existe: la clase.

Todo ello, puede justificarse a través de lo que presenta Aguilera (2018) el cual presenta a la educación ambiental como un proceso de aprendizaje. Dice pues:

La educación ambiental es un proceso de aprendizaje que tiene como objetivo facilitar la comprensión de las realidades del ambiente y del proceso socio histórico que ha conducido a su actual deterioro, teniendo como finalidad la de generar una adecuada dependencia y pertenencia, que las sociedades tomen conciencia de su entorno y del nuevo rumbo que deben tomar para su protección y conservación. (p. 2)

Constituye una herramienta la clase de Español-Literatura para expresar la divulgación y denuncia sobre todos los temas que atañan al desarrollo sustentable, sostenible, y por una sensibilización democráticamente aceptada, sobre la problemática medioambiental.

Cassany (2007) expone lo concluyente en el adquirir vocabulario, para generar sinergias o abordajes conceptuales de lectura. En tanto instruye que "en definitiva la lectura facilita la adquisición de vocabulario y éste fomenta la lectura de manera que se constituye un círculo vicioso difícil de romper". (p. 2)

En este sentido, el aprendizaje de la comprensión constituye un proceso continuo en el que el estudiante adquiere progresivamente las habilidades que le permiten leer textos cada vez más complejos y de diferente carácter o tipología, y a la vez profundizar en su comprensión y entendimiento cabal, porque se, para Suárez, Suárez, Moreno & Godoy (2010). Aprender de la lectura significa relacionar conceptos. "Aprender a leer es el equivalente a aprender a utilizar una herramienta que nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones". (p. 2)

También, para Jiménez (2012) la lectura es interactiva, constructiva y vivencial, porque:

La lectura es un proceso interactivo en el cuál se establece una relación entre el texto y el lector y este al incorporarlo y elaborarlo le da un significado que es propio de ese individuo y no de otro. Por eso la lectura es un proceso constructivo que hace el lector y en el que confluyen sus vivencias, conocimientos, intereses, motivaciones para obtener de ese texto un significado que es único para cada uno que lo lee. (p. 62)

Para Cervera (2013) la lectura es precisamente un procedimiento en sí misma, y debe generarse procesos que encaminen acciones de reconstrucción textual, para así disfrutar el acto lector. Por lo dice que "es un procedimiento para entretenerse, disfrutar, adquirir conocimiento y estudiar". (p. 70)

Al leer ingresamos a otros mundos posibles y al volver de ese viaje ya no somos los mismos. La lectura de textos literarios se convierte en un camino para conocer un modelo para la acción, es decir, conformar la situación social e intencional del discurso como proceso-producto. Esto puede observarse en Gremiger (2000) cuando dice que "la lectura cobra sentido, sobre todo en la percepción de los valores, si se tiene una inserción en y para la realidad personal y social".

Cervera (2013) también explica sobre que la lectura o el proceso lector necesita de un lector laborioso y que posea interés para elaborar su sistema de conocimientos, de este modo este modo, “la lectura precisa de un lector activo e interesado por conocer y ampliar el conocimiento del mundo, que, a su vez, pueda ser el complemento necesario de la obra creada por el escritor para dar perfecto cumplimiento a la construcción de la obra”. (p. 75)

Igualmente para Acosta & Bonachea (2018), especifican que comprender es comunicar una subjetividad, así ellos aseveran que:

Comprender es haber integrado a nuestro acervo toda una mezcla de detalles y sentimientos que el autor nos propuso; es toda una actividad comunicativa entre las subjetividades del autor, lo que él pensó para nosotros, sus interlocutores, y la objetividad con la cual todos debemos operar para extraer de sí, sus especificidades. (p. 10)

Puesto que, la habilidad de entender, significa pues, reconocer o identificar los significados literales de las unidades lexicales del texto. En el proceso de comprensión el individuo va extrayendo sus propias conclusiones y va comprobando si son atinadas sus nociones, para transferir y comunicar la reconstrucción, en la mente del él como receptor-lector. Ello se puede validar a través de lo que expresa Solé (1987) porque para comprender un texto no solo basta con predecir la subjetividad, sino que esta está anclada en la mente del lector-sensible que puede formular hipótesis y evaluarlas e incorporarlas a su mente. Por lo que “es necesario además verificar la adecuación de las hipótesis que vamos generando en el curso de la lectura (...) comprender un texto consiste en seleccionar esquemas de conocimientos susceptibles de integrar – acomodándose a él – la información que el nuevo material aporta, y en verificar su adecuación. (p. 8)

Cada lector-estudiante cimienta ideas, emociones y observa rigurosamente, a partir de lo que analiza, esgrimiendo sus conocimientos previos, de los cuales se esbozaron en el esquema anterior, en oposición con los que le ofrece dicha lectura.

Leer es fundamentalmente, saber alcanzar una interpretación modelo consecuente, o sea, saber obtener opiniones y evaluarlas en el curso de lector mediante una valoración. Pero, sépase según lo explicado por Eco y Collini (1998) que “cualquier interpretación dada de cierto fragmento de un texto puede aceptarse si se ve confirmada y debe rechazarse si se ve refutada”. (p. 77) Quiere ello decir que el lector crítico y modelo, podrá aglutinar la información previa, con la intención refleja, o nueva información que el texto le provee.

La correcta actividad de comprensión proporciona al estúdiante-lector, la capacidad para crear hipótesis y generalizaciones; también condiciona la personalidad del educando y la influencia para el desarrollo de la lectura, para lograr comprender mejor los textos de este estilo. Isabel Solé (1992)

Cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación. Por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación. (1992)

Pero, existen en el proceso lector, que inhiben la construcción de hipótesis, como habilidades de descodificación y atribución de significados, para resumir, interpretar y realizar valoraciones acerca de la información extraída del texto, a partir de la construcción sugerente del lector-modelo de una argumentación justa, sensible y creadora.

A pesar de estas insuficiencias, se confirma que los estudiantes leen con corrección, muestran placer por la realización de tareas socializadoras y se muestran interesados en la lectura del poético. Estos resultados se corresponden con los de las evaluaciones que tanto por el profesor como por otras instancias, se han realizado a los estudiantes en este componente. El estudio exploratorio permitió constatar regularidades, en torno a:

## Potencialidades

---

1. Realización de una lectura con ajuste a las exigencias de la cualidad corrección.
2. Interés por la lectura de textos poéticos.
3. Satisfacción por el trabajo cooperado.

## Dificultades

---

1. Insuficiencias asociadas a la comprensión del significado literal, implícito y complementario con relación a la determinación del tema y asunto, y la estructura interna y externa del texto.
2. No identifican los sentimientos, valores y actitudes que el texto comunica.
3. Es muy reducida sus posibilidades para establecer inferencias y relaciones.
4. No emiten criterios, juicios, valores y argumentaciones por no reconocer el sentido del texto.
5. Es insuficiente la posibilidad de establecer relaciones entre el texto leído y otros textos ya sea por el estilo, tema o tipología textual.
6. No aplican lo leído a nuevas situaciones o realidades.

La propuesta de procedimientos que se exponen para la comprensión eco crítica del texto poético, se caracteriza por sus potencialidades para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Décimo grado, para ser protagonistas en la construcción de sus conocimientos, al favorecer la iniciativa y creatividad de estos. Está sustentada la investigación, en el enfoque socio-histórico y cultural planteado por Vygotsky, y asumido por la pedagogía que contribuye a la competencia comunicativa de los estudiantes.

Esta se ejecuta en función de los tres subprocesos lectores, los cuales sirven de sustento práctico, para hacer funcionar el corpus de niveles de comprensión del texto. Está concebido a partir del estudio teórico acerca de la temática abordada; favorecen al logro de objetivos cognitivos, comunicativos y socioculturales, así como el perfeccionamiento y optimización continuas de la educación, y de la asignatura Español-Literatura, para una efectiva actividad de análisis literarios, a través de la comprensión del texto, como conjunto de destrezas, y de cultura comunicológica ajustada a los enfoques estéticos y pragmáticos en la enseñanza de la lengua.

En los poemas se destacan temas como el amor, la vida, los valores, y en especial, el cuidado a la naturaleza, que desde las nuevas miradas de los estudios literarios, proponen un enfoque eco crítico, a partir de la dimensión medioambientalista, que constituye además eje transversal que el programa consigna. Profundizar en el análisis textual, e inducirlo desde la lógica, incita a que el estudiante se forme integralmente.

Esta propuesta de análisis literario, a partir de la lectura y comprensión, se ejecutan en diferentes momentos de la clase de Español-Literatura, no obstante el estudio independiente como potenciador de habilidades, también posee un rol determinante, porque, en ocasiones, se demanda la búsqueda de información sobre un texto o la realización de otras actividades que perfeccionan y optimizan las planteadas en la clase. En ellas se tiene presente las características psicopedagógicas de los estudiantes y se propicia un espacio atractivo e interesante, lo que coadyuva a que perseveren por aprender y por comprender. Todos, factores ineludibles para aprender su profesión y para su vida.

La comprensión como habilidad sistémica y valorativa del sujeto cognoscente, se caracteriza por ser creativo y permite que estos sujetos aporten sus observaciones, puntos de vistas y afectividad lectora.

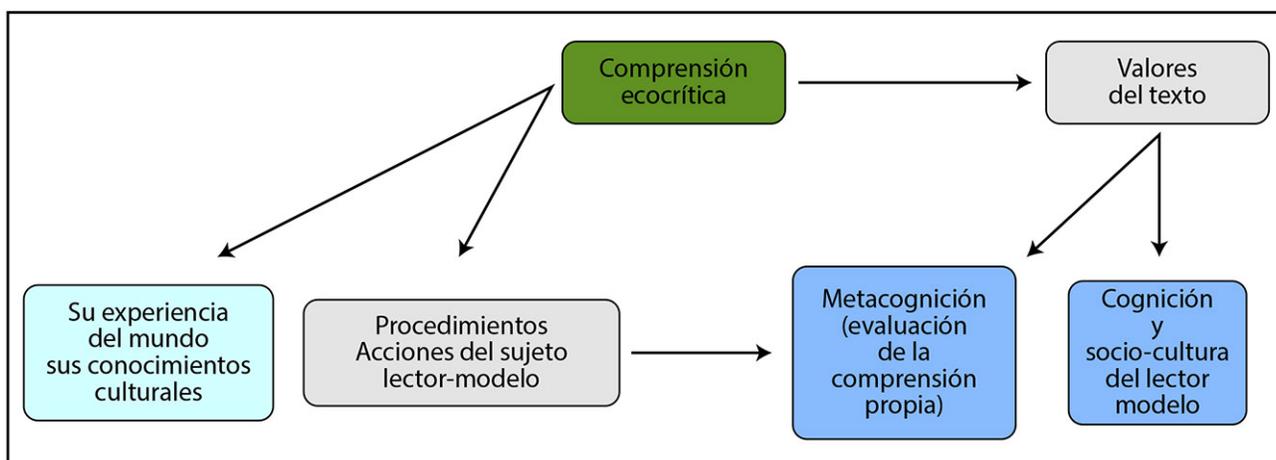
Los autores mantienen desde su experiencia pedagógica, que la comprensión del texto poético, hace argumentar y valorar a los estudiantes sobre su propio proceso de reconstrucción predictiva de las microestructura local y global desde el texto mismo, a partir de un sistema de predicciones prolongadas que enriquecen el tema de la obra objeto. Por lo que la lectura debe ser un proceso integrador y relacionante. Solé (1992) así lo asevera al decir:

(...) Estas predicciones, anticipaciones, deben encontrar verificación en el texto o bien ser sustituidas por otras. Cuando la encuentran, la información del texto se integra en los conocimientos del lector y se va produciendo la comprensión. Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que con el hecho de que los lectores expertos no solo comprendemos, sino que además sabemos cuándo no comprendemos, y por lo tanto, podemos llevar a cabo acciones que nos permitan solucionar una posible laguna de comprensión. (pp. 101 y 102)

Asimismo, estas acciones, esta investigación, van acompañadas de una sistemática de procedimientos fases, que el estudiante debe utilizar. Solé (1992) corrobora que las lagunas en comprensión suelen ser suplidas, por una posible interpretación, que es susceptible a variaciones y reorganizaciones, según el lector active su meta cognición.

La siguiente figura muestra el proceso que se debe seguir para evaluar una actividad de comprensión eco crítica valorativa y creadora.

**Fig. 1.** Esquema didáctico que asume la comprensión eco crítica con un enfoque meta-cognitivo y socio-cultural.



Fuente: Elaboración propia (basado en Cassany (2007) Solé (1987))

Se recomienda la lectura y comprensión que promueva la reflexión como mecanismo para un aprendizaje más vivencial y productivo, y para gestar procesos inferenciales, válidas para hallar comparaciones o analogías que le impriman lógica al escrito, para propiciar una comprensión más analítica.

Por ello, al comprender no se ha de imponer, sino se ha de co-validar, “libremente” las intenciones en los textos, porque ellos, son como espejos refractarios en los cuales nos mirarnos, por ello, para Cerrillo y García (2001) “leer es entender un texto e interpretar la realidad”. (p. 16), porque mediante el texto, la realidad representada es el catalizador heurístico que mueve la sensibilidad del estudiante. De esta manera, Susana Rubio Pérez (1999) plantea:

(...) De esta forma, cada vez que se produzca un nuevo acto de lectura, se originarán nuevas interpretaciones (...) El texto produce en el lector nuevas experiencias y, el intercambio se realiza simultáneamente. Así, se ocasiona un continuo proceso en el que el lector se convierte en un creador al darle nueva significación al texto, motivándose un efecto multiplicador en el que situaciones y momentos diferentes arrojan interpretaciones distintas (...) (Rubio, 1999, pp. 69-70)

En este sentido, los estudiantes mediante el texto poético propuesto, logran manejar la imagen de su realidad y contrastarla con el referente intertextual que el texto exige en su interior; evidentemente, la imagen (es, el autor-el yo-emisor). La imagen supone, que quien lee, descubra intenciones; estas no han de quedar reservadas, éticamente han de emerger, salir a luz, sin encogimientos por no concordar, porque la ética, en

comprensión (hermenéutica), son principios, meta recursivos, en los ojos de los que desean, comprender, a priori. Porque el texto es un conjunto semiótico de enunciados discursivos.

Asimismo, la teórica rusa Julia Kristeva, (1999) explica que “(...) el texto, pues, está doblemente orientado: hacia el sistema significativo en que se produce (la lengua y el lenguaje de una época y una sociedad precisas) y hacia el proceso social en que participa en tanto que discurso (...)” (Kristeva, 1999, p. 11).

Es por ello que el texto como estructura significativa, codifica una interpretación en donde se hacen converger dos situaciones: 1) el contexto, y 2) la construcción sensible del lector. A posteriori, si se comprenden esencias, habrán comprendido, las ausencias que han sido las bases que han puesto límite a nuestros conocimientos, y en el texto las particularidades, calan la vista, enrojecen los ojos, y por ello, se limita la comprensión. Para Jaramillo (2005) “la comprensión, (apreciar y sentir) es un ejercicio metafísico, es decir, poético”. (p. 63).

Por tanto, la comprensión es una especie de cotejo interaccional que los estudiantes muestreados experimentaron con la intención comunicativa que puede obrar el texto poético. La interacción del lector con el texto es el eje céntrico de dicha comprensión, y por tanto fundamental para realizar una lectura eficaz y rica. Entonces, la hermenéutica en función del texto, legitima los saberes del autor-texto, con los del lector-receptor, al crear una zona de confort siempre actual-potencial, en la secuenciación de los aprendizajes.

- Insuficiencias al reproducir todo lo que pueden extraer del texto.
- No realizan inferencias para establecer relaciones de causa efecto.
- Imprecisiones en asumir criterios personales de valor por no reconocer el sentido profundo del texto.

A pesar de estas insuficiencias y a partir de la práctica pedagógica del autor de este trabajo, se ha manifestado que los estudiantes del grupo control, pueden leer

A continuación se muestran los procedimientos (fases) contentivos en acciones estratégicas para abordar la comprensión del texto poético, desde un enfoque hermenéutico-textual y discursivo-funcional a partir del enfoque eco crítico:

### **Procedimientos (fases) y acciones estratégicas**

- A. Fase de **descripción: 1.1- Reconoce el significado de palabras y frases expresadas en el texto.** (Acciones estratégicas)
  1. Se ejecuta una lectura oral y luego expresiva para familiarizarse con el poema. (Sentimiento, impresión del lector sensible para desentrañar las esencias hacia la sensibilización en el poema)
  2. Se describe las posibles intenciones del sujeto lírico (Descomposición de los apartados. del sujeto lírico y su cambio para comunicar una determinada cosmovisión del mundo)
  3. Se inventaría los términos o vocablos que connotan la gramática o lingüística del texto. (Desintegrar palabras o frases para construir una significación y el sentido textual)
  4. Se explicitan recursos literarios que expliquen la semántica del discurso (connotatividad de los actos del habla e implicaciones sugerentes del discurso poético como representación del contexto)
  5. Se acerca el lector sensible a la tematización (tema) de la obra objeto como justificante subjetivo de la realidad objetiva representada.
- B. Fase de **análisis: 2.1- Expresa argumentos y valoraciones a partir del contenido del texto según su tipología y valora las acciones de los personajes a partir de emitir criterios y juicios de valor.** (Acciones estratégicas)
  1. Se valoran los estados conscientes del poema (significancia o relevancia)
  2. Se elabora el asunto (convergencia entre el tema y el aparato ideológico que se evoca por parte del sujeto lírico)

3. Se valoran lo contrastivo entre lo que el sujeto lírico nos insinúa y lo reconstructivo, que el lector decodifica (tema-asunto-experiencia propias e intertextualidad)
4. Se aplica lo imaginal o intertextual más compleja (Co-creación del lector modelo como re-constructor del mundo del autor-emisor)

C. **Fase de valoración: 3.1-Siempre establece relaciones entre el texto leído y otros, relaciona el contenido con el título, esquemas o tablas que lo resuman.** (Acciones estratégicas)

1. Se valoran las intenciones comunicativas del autor-emisor (sujeto lírico).
2. Se integran las partes analizadas en los segmentos intencionales (se demuestra el sentido hallado en función del texto y su contexto)
3. Demostrar sentimientos y emociones recibidos desde las ideas y experiencias personales que se connotan en el texto.
4. Redacción –composición– de la valoración del poema como texto. (Imbricación de las dimensiones estilísticas, poemáticas, autorales e impresión de la ideología o cosmovisión del lector modelo)

La comprensión del texto poético se convierte en una canción a todo lo que nos desilusiona y decepciona en una vida improductiva, relegada a la frustración, y desde una dimensión medioambiental con enfoque eco crítico, pues la desilusión es la negación de algunos seres humanos indolentes, que deben mejorar sus modos de actuación.

Pero, para revertir ese final, pues, miremos a la vida de frente, y hagamos por ella, con la misma pasión con que se recuerda y crea, un medio ambiente más inclusivo, y mucho menos destruido, como lamentablemente hoy. Debe apoyarse en las habilidades de comprensión del texto, que optimicen las potencialidades que muestran los estudiantes desde sus motivaciones y percepciones.

A pesar de las insuficiencias y a partir de la práctica pedagógica de los autores de este trabajo, se ha manifestado que los estudiantes del grupo control, pueden leer de manera correcta y han alcanzado la síntesis oracional. Es por ello que se ha elaborado esta propuesta de análisis, con vista a conseguir que puedan obtener la comprensión textual, y de ahí una correcta lectura expresiva que fomente un análisis profundo, en donde lo heurístico y conversacional desataque como factor clave.

Los procedimientos sirven de base metodológica a la concepción de estrategia que se propone, además, se trata de lograr una eficiencia en la clase de Español-Literatura, tal, que coadyuve a la gestación de diálogos sugerentes desde el texto; porque el texto como entramado semiótico, dispone una interpretación creativa, es pues que los estudiantes pueden y deben generar encuentros valorativos entre la información esencial percibida y la información intuitiva-predicha según los saberes previos que postula. Es necesario formar un estudiante que le ofrezca sentido a lo que aprende. También César Coll (1985) así lo asegura, al decir que:

El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de “encuentros” felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos “encuentros”, aparece como un verdadero mediador y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno. (Coll, 1985, p. 63)

Los autores sostienen que el aprendizaje escolar, desde la visión de la eco crítica literaria, debe propiciar un proceso de comprensión, donde se favorezca la actividad autoestructurante del estudiante, porque a través de un análisis eco crítico, resulta actividad racional y objetivo la concientización responsiva en donde el estudiante puede y quiera transformar su realidad. Porque leer para aprender es una dinámica formativa y socializadora.

## Conclusiones

El estudiante-lector debe constatar los problemas de su praxis con los de las lecturas que se le sugieren, así pueden gestar un pensamiento crítico, polisémico y creativo. Se piensa desde los enfoques de esta investigación que el estudiante-lector que analiza el texto literario, mediante su entendimiento y alcance, puede ser copartícipe de las esencias y fenómenos reales que se le presenten en forma de información sugestiva. Por otra parte, es recomendable desarrollar, la línea de potenciar y despertar la sensibilidad y la conciencia medioambiental desde ópticas más estéticas y éticas, a partir de las experiencias del estudiantado, como tarea prioritaria del currículo, para hacer visible prácticas de lectura extensiva de lectura eficiente y crítica.

Se puede decir que el sistema de procedimientos propuestos, y las acciones estratégicas concebidas, permiten verificar que su concepción incita y estimula a que los estudiantes generen interrogantes, dialoguen con el texto, y produzcan desde el contexto situacional de evocación, una comprensión sensible y meta cognitiva a través de lo intertextual y la imaginación como recursos psico-afectivos del aprendizaje. Tal asociación les ayudaría a entender, para conformar una educación lectora regentada por la voluntad, el criterio, la autonomía y la determinación como prácticas de aprendizaje para la activación de habilidades analítico-interpretativas y de desarrollo de volitivo.©

---

**Israel Acosta Gómez.** Profesor de Español-Literatura y Licenciado en Educación, especialidad Español-Literatura. Maestrante e imparte clases en la Enseñanza Preuniversitaria y en el Departamento de Español-Literatura de la Universidad José Martí. Investiga sobre temas concernientes a la didáctica de la lengua y la literatura. Publica sus artículos y libros tanto en Cuba como en el extranjero.

**Maritza Esther Águila Consuegra.** Máster en Ciencias de la Educación (Mención Educación Secundaria) y Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura. Labora como profesora de Gramática I, II y III en el pregrado y es profesora auxiliar del Departamento de Español-Literatura de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba. (Uniss).

**Dayami Sarduy Sangil.** Máster en Ciencias de la Educación Superior. Licenciada en Educación, especialidad Español-Literatura. Labora como profesora de Literatura Latinoamericana y Caribeña en el pregrado y es profesora auxiliar del Departamento de Español-Literatura de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba. (Uniss).

---

## Referencias bibliográficas

- Acosta Gómez, Israel., & Bonachea Pérez, Ana. Ivis. (enero, 2018). Experiencias pedagógicas desde la lectura crítica del texto: la didáctica de la gramática discursivo-funcional como ciencia particular de la educación. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*. España. Recuperado de [www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html](http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/gramatica-ciencia-educacion.html)
- Campos Figares, Mar. & García-Rivera, Gloria. (2017 a). Aproximación a la eco crítica y la eco literatura: literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *OCNOS Revista de literatura*, 16(2), pp. 95-106.
- Cassany, Daniel y Aliagas, Cristina. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de innovación educativa*, No. 162, 18-22. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass\\_aliag\\_aula\\_mira.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1)

- Cassany, Daniel. (2004). Las palabras y el escrito. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, No. 0, marzo, 2-10. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28068411\\_Las\\_palabras\\_y\\_el\\_escrito/download](https://www.researchgate.net/publication/28068411_Las_palabras_y_el_escrito/download)
- Cassany, Daniel. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, septiembre. Vol. 26. No. 3. Recuperado de: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Documents/26\\_03\\_Cassany.pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Documents/26_03_Cassany.pdf)
- Cerrillo, Pedro y García Padrino, Jaime. (Comp.). (2001). *Esquemas cognitivos. Hábitos lectores y animación a la lectura*. Colección Estudios. Universidad de Castilla-La Mancha. España. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8489492506>
- Cervera Rodríguez, Ángel. (2013). De la comprensión lectora a la interpretación discursiva. *Revista Cálamo FASPE*. No. 61, 70-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4265968>
- Coll, César. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología*, No. 33, pp. 59-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2943583>
- Eco, Umberto. & Collini, Stephan. (1998). *Interpretación y sobre-interpretación*. (Traducción de: Juan Gabriel López Guix). EE.UU: Editorial University Press. Recuperado de <https://books.google.com/cu/books?isbn=8483230100>
- Gremiger de Acosta, Clide. (2000). El rol de la lectura en el aprendizaje de los valores. Una visión constructivista. *Revista Puertas a la lectura*, No. 9-10, 59-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206244>
- Palmar, Ítaca. & Durán, Aparicio Durán, Pablo. (2017). Ecocrítica e historicidad: releendo a los clásicos, la naturaleza y la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 90 (31.3), 53-64.
- Kristeva, Julia. (1999). *Semiótica 1*. España: Editorial Espiral/ensayo. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=8424502523>
- Jaramillo Escobar, Jaime. (2005). *Método fácil y rápido para ser poetas*. Colombia: Fondo editorial EART. Medellín. Recuperado de: <https://books.google.com/cu/books?isbn=9588173868>
- Larrañaga, Elisa., Yubero, Santiago., & Cerrillo, Pedro. (Coord.). (2004). *Un análisis de la imagen social del lector. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de:
- Rubio Pérez, Susana. (1999). Acerca de la lectura. *Revista Educere*, No. 3, octubre, 69-70. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/45665/Articulo13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solé, Isabel. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, No. 39-40, 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://books.google.com/cu/books?isbn=8478278680>
- Suárez Muñoz, Ángel, Moreno Manso, Juan Manuel., & Godoy Merino, María José. (2010). Vocabulario y comprensión lectora. Algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, No. 1, 2-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035286>



# Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria



*Inclusive education: a reference of research  
in the university teaching practice classrooms*

**Estefania Facchin Soto**

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

**Elisabel Rubiano Albornoz**

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

Universidad de Carabobo

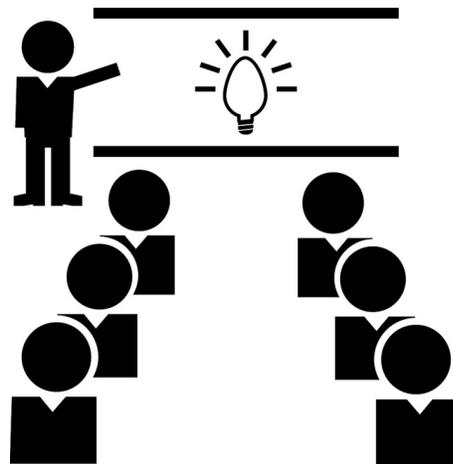
Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad

Naguanagua, estado Carabobo. Venezuela.

Artículo recibido: 24/10/2019

Aceptado para publicación: 01/11/2019



## Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo *valorar la cultura, las políticas y las prácticas de la “Escuela BBII”* en virtud de los principios y valores de la educación inclusiva, considerados en el instrumento “Index for inclusion”. Se desarrolló bajo el paradigma post-positivista, enmarcado en un diseño de estudio de caso institucional. Las técnicas de recolección empleadas fueron la observación participante y la entrevista abierta. Los resultados permitieron identificar elementos favorecedores entre algunos miembros de la comunidad escolar, en el enlace con centros de apoyo externos y en proyectos pedagógicos institucionales; y, también, se detectaron barreras para el aprendizaje y la participación relacionadas con la desarticulación entre familia-escuela, el personal de apoyo y docente, y prácticas pedagógicas cónsonas con valores excluyentes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, diversidad, cultura inclusiva, barreras para el aprendizaje y participación.

**Línea de investigación:** Investigación de los procesos de inclusión/exclusión.

## Abstract

The main objective of this research is to assess the culture, educational policies and practices of the “BB-II School”, based on the principles and values of inclusive education considered in the “Index for inclusion” instrument, which was developed following the post-positivist paradigm, framed in an institutional case study design. The collection techniques used were the participant observation and the open interview. The obtained results allowed to identify the elements that are favorable to some of the members of the school community, in their connection with the external support centers and in the institutional pedagogical projects, and barriers related to the lack of articulation between family-school, the specialist teachers and the classroom teachers, and pedagogical practices guided by excluding values were also detected.

**Keywords:** inclusive education, diversity, inclusive culture, barriers to learning and participation.

**Line of research:** Research of inclusion / exclusion processes.

## Preámbulo

Esta investigación se ha constituido una referencia para las políticas curriculares universitarias que buscan favorecer la educación para la diversidad. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se gestan iniciativas tales como el eje diversidad y una asignatura básica dirigida a todas las menciones, ambas con la intencionalidad de transversalizar una serie de indicadores de aprendizaje que deben preparar a todos los egresados para construir una educación inclusiva.

Asimismo, desde el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad, se han cristalizado dos vías de acción, la cátedra libre de apoyo a la inclusión y el Trabajo Especial de Grado que, en una relación indivisible con Prácticas Docentes, están generando productos académicos como el que daremos cuenta en este artículo. En el noveno semestre, durante las prácticas docentes, se realiza un diagnóstico participativo grupal para especificar las necesidades de transformación de las escuelas y de ese proceso se seleccionan las situaciones problemáticas que ameritan investigación; a partir de esto se determinan los objetos de conocimientos de los trabajos de grado que desarrollarán durante el último semestre, las futuras docentes de Educación Inicial y primeros grados de Educación Primaria. Esto quiere decir que la atención a la diversidad y la inclusión educativa aparecen como problemáticas a partir de procesos inductivos que emergen de la realidad educativa actual.

Así, el objeto de estudio surgió de una fase de diagnóstico participativo, desarrollada durante las prácticas profesionales; de cuyos resultados se podían sentar las bases para posteriormente construir un plan de mejora colectivo para la institución, que permitiera propiciar su transformación hacia una institución contenedora y modeladora de relaciones profundas, de compromiso mutuo por el bienestar del otro, el respeto de sus derechos, el reconocimiento de sus potencialidades, necesidades e intereses particulares. Sin embargo, el abordaje a la construcción de una escuela favorecedora de la diversidad no resulta una tarea fácil, ameritó un estudio que permitiera comprender la realidad, para a partir de allí propiciar las reflexiones colectivas que desencadenarán transformaciones.

Particularmente, en la EBBII se vislumbraron obstáculos que dificultan la atención integral a la diversidad, la cual no solamente engloba las Necesidades Educativas Especiales; ya que cualquier niño o joven puede experimentar barreras para el aprendizaje y la participación. Estas barreras con las que se enfrentan, no son propiedades intrínsecas de los estudiantes, sino que varían según la interacción con su ambiente de aprendizaje (culturas, políticas, infraestructura, planes de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje) (Booth y Ainscow, 2015). De acuerdo a esta necesidad, se planteó como propósito general *valorar la cultura, las políticas y las prácticas de la EBBII en virtud de su correspondencia con los principios y valores de la educación inclusiva*.

La relevancia de este trabajo cobra importancia en virtud de los objetivos que a nivel mundial se han planteado las naciones con respecto a eliminar las barreras educativas, identificadas inicialmente en la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) y planteadas en la *“Declaración Mundial de Educación para Todos”*, compromisos ratificados en el más reciente *Informe sobre Educación para todos, Incheon 2030*. Estos documentos apuntan a la necesidad de transformar la histórica homogeneización de la enseñanza y a deslastrarse del “establecimiento de prototipos normales para separar a los que deben educarse de aquellos que supuestamente no lo merecen” (Arnaiz Sánchez, 2013, p.ix), para así posibilitar la accesibilidad de las poblaciones tradicionalmente excluidas a una educación de calidad

En Venezuela, desde la reforma del currículo de Educación Básica (Ministerio del Poder Popular para Educación, 1997) se han considerado las diversas fallas del sistema educativo que se mantienen hasta la actualidad; consistentes en altos niveles de exclusión, deserción y repitencia, bajos niveles de rendimiento escolar, falta de articulación del sistema educativo y sus modalidades, bajos niveles de calidad educativa, una praxis pedagógica homogeneizante y una formación docente no adecuada; por lo que se confirma que se requiere de un

nuevo paradigma para alcanzar los objetivos de la educación para todos, con miras a que cada individuo tenga un papel relevante en la sociedad.

En 2011, respondiendo a los acuerdos y compromisos internacionales, el MPPE plantea la necesidad de transformar la Modalidad de Educación Especial, comprometiéndose en “apoyar la inclusión educativa de niños(as), adolescentes y adultos que por sus características y necesidades diferentes, estaban siendo excluidos del sistema educativo y de otros ámbitos” (MPPE, 2011, pp. 4-5). No obstante, esta transformación se detuvo por múltiples factores; entre ellos se resalta una gran resistencia experimentada tanto por parte de los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo como de aquellos pertenecientes a la Modalidad de Educación Especial. Así pues, en la actualidad las aulas integradas y los equipos de integración siguen rigiéndose por la Conceptualización y Política de Integración Social de las personas con necesidades educativas especiales, emitida en 1997. De acuerdo a este documento, para lograr la *integración* se requiere fortalecer la articulación de las acciones dentro de la modalidad de Educación Especial y con los niveles y otras modalidades del sistema educativo; para ello, se deben coordinar esfuerzos intra e intersectoriales en planes de acción.

Coincidiendo con Meléndez (2016), hasta ahora, lo que se ha hecho contra la exclusión educativa en América Latina se resume a acciones fragmentadas y con prioridades diversas, casadas en lo posible con los objetivos de la Educación para Todos; sin embargo, estos esfuerzos materializados en programas o desde la atención de la Modalidad de Educación Especial, requieren ser encausadas en un solo propósito: encausar el sistema educativo hacia la educación inclusiva.

## Referencia de apoyo

Pocas referencias teóricas en relación a la inclusión educativa han sido validadas en la práctica, por el contrario, provienen más de procesos deductivos que inductivos, de allí que el trabajo de investigación desarrollado en el Reino Unido por Tony Booth y Mel Ainscow (1999) y un grupo de colaboradores (equipo de profesores, padres de familia, directivos, investigadores), resultó fundamental para apoyar el trabajo que nos ocupa. En este documento, denominado *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, conocido en español como “*Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”, que va por la tercera edición revisada y adaptada, por Echeita, Muñoz, Simón y Sandoval (2015); se resumen las consideraciones de un proyecto de investigación-acción y ayuda a los miembros de un centro educativo a conocer, a través de un proceso de reflexión compartida, en qué lugar se encuentra la institución con respecto a los criterios sobre educación inclusiva. Del mismo modo, existe una versión para **centros de Educación Inicial** (Booth, Ainscow y Kingston, 2004, 2006), conocido como “*Index para la Inclusión: Desarrollando el juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*”.

El Index representa un marco de referencia conformado por un conjunto específico de valores y principios vinculados a la promoción de una sociedad inclusiva, que respete la diversidad, promueva la participación y los derechos humanos. Tiene dos principales funciones para aquellas instituciones que lo utilizan como guía. En primer lugar, permite **revisar** el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma, facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, favorece los procesos continuos de **mejora**, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Así, este instrumento pretende estimular a todos los miembros de la comunidad escolar a crear una cultura institucional inclusiva, caracterizada por valores y creencias basados en los siguientes principios: la participación democrática, la sostenibilidad medioambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia y la no discriminación; valores como confianza, igualdad, respeto por la diversidad, esperanza, honestidad, belleza, alegría, paz, sentido de comunidad, amor, derechos, coraje y compasión (Booth y Ainscow, 2015). Además, colabora en la revisión y desarrollo de áreas de política y de práctica con respecto a una serie de dimensiones e indicadores.

## **Camino metodológico**

---

De acuerdo con el objetivo general y tomando como referencia el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) se desarrolló una investigación bajo el diseño de un estudio de caso de tipo institucional (Stake, 1999), enmarcado en el paradigma postpositivista.

La valoración de la dimensión cultura de la Escuela BBII exige comprender el marco de referencia de los sujetos que hacen vida en ella, ya que este da sentido a la forma particular de vivir, percibir la realidad educativa que experimentan y guía sus decisiones, que se concretan en las políticas y las prácticas educativas. De esta manera, se busca dar espacio a la construcción de significados, que surgen de la intersubjetividad que se genera del contacto entre los sujetos de la investigación y las investigadoras. Quien investiga se compromete con la construcción mutua de significados, con la triangulación de voces en un compromiso conjunto (Kinsella, 2006; citado por Martínez Martínez, 2008).

De esta manera, se realizaron una serie de registros descriptivos a partir de la aplicación de la técnica de observación participante, se revisaron documentos institucionales y se contrastaron con los lineamientos de las políticas públicas educativas nacionales y se aplicaron entrevistas abiertas con el apoyo de una guía de preguntas a los informantes clave. Después de que la información fue recolectada, transcrita y organizada fue sometida a procesos de análisis y síntesis que generaron los resultados, los cuales permitieron describir y valorar a la escuela según las dimensiones del Index, (Booth y Ainscow, 2015), destacando aquellos aspectos que favorecen o no la educación para todos.

## **Resultados**

---

Se ha valorado la institución con la finalidad de que a posteriori se propicie la mejora de los procesos inclusivos por medio de la reflexión y acción colaborativa entre los miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, se han evaluado las tres dimensiones previstas con el apoyo de los datos registrados, para que las apreciaciones tengan la suficiente credibilidad y dependencia de la experiencia investigativa, lo que puede permitir el criterio de valor de verdad por confirmabilidad y puede incluso llegar a ser transferible a aquellas comunidades escolares que se vean reflejadas en esta realidad. Así mismo se han dejado marcadas ciertas líneas orientadoras para la continuidad que espera tener este trabajo.

### **En torno a la cultura**

Entre los aspectos positivos de la institución en cuanto a la construcción de una comunidad o cultura inclusiva, vivenciamos la apertura que mostró el directivo hacia los practicantes de diversas universidades (RI406, RI407), con el fin de ofrecer un espacio de formación para las generaciones futuras y, a su vez, apoyar la labor pedagógica de los docentes y establecer alianzas entre la comunidad y la escuela. De igual forma, se evidenció que se han realizado enlaces para la atención individualizada de niños, referidos a la especialista del aula integrada, a los centros de apoyo cercanos a la comunidad "(...) nosotros hacemos la articulación con ellos para que beneficie a los niños, no solo en la parte de ACAPANE, sino que hemos ido al psicopedagógico Rodolfo Rodríguez y a la casa hogar Don Bosco" (Entrevista n° 29, CÓD E2918). Sin embargo, vale decir que los apoyos recibidos en estos centros no están coordinados con la escuela, por tanto no se comportan en realidad como comunidades de colaboración.

Ahora bien, observar la institución bajo criterios que detallen lo que se espera de una escuela inclusiva, devela una gran cantidad de limitaciones, entre ellas, el centro escolar no cuenta con señalización para el acceso, intérpretes en lengua de señas ni personal preparado en otros sistemas de comunicación, lo que puede constituir una barrera para que todos sean bienvenidos, en especial, para aquellas personas con limitaciones auditivas y del lenguaje que quieran participar y aprender en la institución. En cuanto a la infraestructura, la escuela no cuenta con rampas de acceso que permitan a las personas con movilidad limitada desplazarse de forma

independiente, lo cual constituye una barrera arquitectónica; tal como se evidenció en el caso de un niño que requería ingresar al 4to grado, y a pesar de que la psicopedagoga afirmó que cumplía con las competencias académicas para el nivel, fue excluido del sistema educativo regular por dificultades de acceso al centro.

(...)vinieron de inspección a ver las barreras arquitectónicas para que el niño pudiera desplazarse y todo y la rampa no tenía las barandas, él necesitaba un baño específico(...)Al final, la escuela no cumplía con las normas, con los requisitos para que estudiara aquí y bueno el papá le contrató una psicopedagoga particular para que lo atendiera en su casa” (Entrevista n°29, Cód. E2959, E2962, E2963).

Las escuelas inclusivas, se caracterizan por contar con planes de mejora y políticas relacionadas con la infraestructura, dotación y accesibilidad, para que cualquier persona, sea cual sea su condición, pueda acceder a los espacios y a la información, y moverse libremente, con espacios y equipos que resulten funcionales para todos.

En otro orden de ideas, con relación a la percepción de seguridad en la escuela, se han presentado algunas situaciones de hurto de pertenencias de docentes, niños y representantes, en la aulas, por lo que existe un clima de inseguridad (IP1RP38, IP1RP39, IP1RP40, IP1RP43, IP1RP112, E29114, E29120) que impide que la institución tenga una visión positiva de la comunidad, lo que dificulta la consolidación y mantenimiento de redes de apoyo.

En cuanto al sentido de pertenencia que experimentan los miembros de la institución, se observa cierta desunión. Existen fallas en cuanto a la cooperación del equipo educativo, en donde las conversaciones constructivas, las celebraciones y discusiones de caso son escasas. Tal como lo expresó la especialista del aula integrada:

(...)situaciones han hecho que dentro de la institución hayan grupos y sub grupos entre docentes y eso ha ocasionado apatía, chismes, rumores de pasillo, o que yo trabajo mejor que la otra, aunque eso siempre lo va a haber; (...) antes cuando íbamos a almorzar, cada quien con su almuerzo en un salón, ahora no, ustedes tres aquí y nosotros tres porque somos las especialistas y allá están las de primero y por allá los de segundo; cada quien en sus subgrupos dentro de una misma institución (Entrevista n°29, Cód. E2999, E29101).

Un valor fundamental en las escuelas inclusivas es el de comunidad, en el que la institución sea un espacio de encuentro, dispuesto de manera que todos se sientan “ligados, aceptados y apoyados” (Stainback y Stainback, 1988, citado por Arnaiz Sánchez, 2013, p.2).

Además, la familia y la escuela se encuentran desarticuladas, por la baja participación de los padres en las diferentes actividades que propone la escuela (E1756, E29108, E29110, E29111, E29108, E29112, E29121, E3110), así como existe un escaso apoyo familiar (IP8RP87, IP10RP186, E3204, E2934, E29115, E29117) ante las barreras y las dificultades a las que se pueden enfrentar los niños. De igual forma, la comunicación entre el equipo educativo y los padres no resulta fluida, ni se atienden a las recomendaciones del docente o del especialista, posiblemente debido al ambiente caracterizado por la privación cultural en que se desenvuelve la familia, que impide la cobertura de necesidades básicas como la alimentación, quedando las de aprendizaje en segundo lugar; por lo que el apoyo que pueden prestarles a sus hijos o representados es reducido.

Bueno, yo siempre hablo con él y por lo menos le explico la situación que estamos pasando, que ahora tenemos que comer poco porque no tenemos comida suficiente para todos y que no sea un niño malcriado y quiera que le den todo lo que quiera cuando no podemos comprarlo. También, me lo he llevado a las colas para que vea que conseguir comida cuesta bastante y que por eso hay que conformarse hasta que todo este problema pase (Entrevista n°23, Cód. E2310).

Son numerosos los casos de abandono y ausencia total o parcial de algunos de los progenitores (IP10RP38, IP10RP46, IP10RP65, IP10RP261, E3207), lo cual constituye un factor de riesgo para el desarrollo del niño, aunado al ambiente violento comunitario en el que se desenvuelven (IP10RP33, IP8RP87, IP10RP87, IP10RP186, E1754, E912), tal como se evidencia en las siguientes líneas.

Afuera se han visto niños que después que salen de la escuela, se han agredido, pero más que todo eso es por el mismo contexto donde están. A lo mejor en la casa hay muchos niños que están en hogares disfuncionales, muchos abandonos de padres y madres; y los niños están teniendo problemas emocionales por eso. No es fácil ese abordaje de esos niños que vienen con tantos problemas y aquí los tratan de descargar con violencia. Pienso que también es un reflejo del contexto (...) (Entrevista n°1, CÓD E137).

Vethencourt (2009) plantea que de los 6 a 12 años intervienen factores de riesgo como las debilidades del sistema educativo que pudieran llevar a la deserción o repitencia, las deficiencias morales del grupo familiar y la influencia de los pares en el consumo de sustancias y en la práctica de conductas vandálicas. Estas deficiencias se asocian con que no se estructure una ética del yo, dificultades en la persistencia del esfuerzo, incapacidad para postergar el deseo y desidia hacia lo que no le produce placer inmediato: la escuela y el trabajo.

Así pues, resulta imprescindible el apoyo, la orientación y canalización emocional ante situaciones estresantes y duelos que se están viviendo en el hogar y que se reflejan en la escuela; de manera que el docente ejerza el rol mediador con los adultos significantes. De igual forma, se deben evitar adoptar actitudes de desesperanza por parte de algunas docentes por la atribución de los problemas que presentan los niños en la escuela al tipo de familia de la que provienen (IP8RP89), por el contrario trabajar en la articulación entre familia y escuela.

En cuanto a la relación entre los estudiantes, existe una cultura de maltrato entre los compañeros (IP2RP202, IP8RP61, E37), reconocida por el directivo y los docentes; sin embargo, no se han desplegado las intervenciones pertinentes para abordar la violencia, instaurándose como antivallor. Numerosas situaciones de agresión física y verbal entre pares se evidenciaron en los diferentes niveles; desde colocar sobrenombres despectivos, como se evidencia en la siguiente cita, hasta golpes entre niños de diferentes niveles, lo cual no contribuye al ambiente de respeto mutuo que propicia una justa valoración de cada miembro de la escuela.

Bueno, a veces me llaman porque él pelea con algunos compañeritos y es porque como él es gordito, le dicen gordo manteca, bolita o cualquier otra cosa de gordo y él se pone bravo (...) Hubo un tiempo cuando él estaba en 3er grado que no quería venir porque como siempre fue gordito y le decían cosas feas, por eso no quería venir (Entrevista n°23, CÓD E2304).

También, se observaron deficiencias en cuanto al manejo de conflictos entre los estudiantes, mostrando una baja tolerancia a la frustración; así como por parte de los docentes hacia los educandos. El riesgo es que cuando la violencia es internalizada en los jóvenes, estos buscan expandir y reafirmar su ego, contra el sometimiento o control; se vuelcan sobre sí mismos, mostrándose narcisistas, orientados a satisfacer sus deseos con inmediatez, sin preocuparse por sus consecuencias y se presentan serias deficiencias con respecto a la formación de la regulación moral (Cuesta Ordoñez, 2011).

Es así como existen casos puntuales de docentes que han manejado conductas de los niños de forma inapropiada, en donde no han podido autorregular sus emociones, resultando en un maltrato físico y psicológico.

Al llegar de nuevo la maestra, tomó al niño y le quitó la cartuchera y le pegó con la misma y le dijo ¿Qué sentiste? ¿Te dolió? Y él dijo: sí. “Bueno, entonces no le pegues a tus compañeros porque a ellos también les duele”, replicó la maestra y el niño se quedó tranquilo en su puesto (IP11RP90).

(...) han habido situaciones en la que los niños han manifestado que la maestra los ha pellizcado, que la maestra los ha humillado verbalmente y son situaciones que han pasado a que la docente tenga en su expediente su informe administrativo, que en una oportunidad llegó a Zona Educativa(...)no hay ningún año escolar que no haya pasado una situación con respecto a agresividad o maltrato de la docente hacia un estudiante (Entrevista n°29, E29105).

En las escuelas inclusivas, los miembros del equipo educativo se enfocan en el desarrollo de habilidades de negociación, diálogo, mediación y resolución de conflictos entre pares y adultos, rompiendo círculos de venganza en los que se respeta al que más violento se comporte, al contrario, se refuerzan modelos no violentos y asertivos. Por lo tanto, es necesario trabajar en el desarrollo de las habilidades emocionales, para aprender

a manejar las emociones displacenteras y también la inhibición al expresarse, de forma oral, escrita o gráfica y a reconocer sus producciones para autovalorarse. También es necesario formar en las habilidades sociales (E2943, E2944, E2945, IP10RP19), para que los estudiantes puedan aprender a cooperar, aceptar y ofrecer ayuda, ponerse en el lugar del otro, compartir, esperar turnos, resolver problemas de forma pacífica; así como reforzar valores como la honestidad; ya que algunos estudiantes no respetan las pertenencias de los demás.

En cuanto al equipo educativo podemos decir, de acuerdo a las entrevistas realizadas al personal, que no existen espacios para la reflexión y la discusión de casos; es decir, para la formación docente, que permitan ofrecer los apoyos y emplear los recursos necesarios ante las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes; ni como medio para la participación en las decisiones, la elaboración de políticas o para la expresión de opiniones. De esta forma, cuando no todos los miembros se sienten incluidos, lo que se favorece es el individualismo, en el lugar de la cooperación. Al respecto, un miembro del personal de ambiente expresa: “Los antiguos directivos nos tomaban en cuenta para talleres que realizaban dentro de la escuela y colaborar en cierres de proyectos, pero ahora solo realizamos lo que nos toca, no podemos salirnos de nuestros trabajos” (Entrevista n°16, CÓD E1608).

Con respecto a los valores de la institución, éstos no se encuentran formulados y visibles para ser compartidos por todos los miembros del equipo educativo. El directivo afirma que entre los principales valores que guían la práctica de su equipo es la responsabilidad, la habilidad para responder ante una realidad compleja, sin embargo no se observa congruencia con el accionar de algunos miembros del equipo. El ausentismo laboral se reitera con frecuencia (E3205), lo que trae como consecuencia que un suplente no competente asuma el cargo del aula (IP10RP361, IP10RP249, IP10RP250, IP10RP253, IP10RP308, IP10RP351, IP8RP57, IP8RP58, E3210, E3201) y que se improvise, tal como lo expresa la practicante de la Facultad de Educación Mención Inicial y Primera Etapa de Educación Básica de la Universidad de Carabobo:

Una vez, yo llegué y me llamó y me dijo que ella (*la docente*) no iba a ir porque el carro se le dañó, entonces el director le dijo a una representante: –“Ah, usted es la que se va a quedar con los niños. Y la representante ni los conocía, y más bien fue un caos porque les iba a pegar a los niños con un zapato e insultó a un niño y fue un problema (Entrevista n°32, COD E3210).

También, se evidenció que la asistencia de los niños se encuentra condicionada en muchos casos a la ingesta de alimentos en el comedor (IP4RP97, IP4RP98, E3107, E3201, E3108), lo cual compromete gravemente el desarrollo cognitivo, físico, emocional, y social de los estudiantes por falta de continuidad en sus actividades pedagógicas. Cabe destacar que el Sistema de Alimentación Escolar funciona de forma irregular, ya que en diversas oportunidades los niños no recibían desayuno y debían retirarse a las 12:00 p.m. debido a que no contaban con el almuerzo, lo que impedía que cumplieran con su jornada completa hasta las 3:30 p. m.

En general, en las instituciones inclusivas es fundamental que todo el equipo educativo comparta un marco de valores relacionados con la inclusión, que impregne las formas de enseñar, el diseño de las actividades de aprendizaje y las relaciones entre el equipo educativo, los estudiantes y las familias (Booth y Ainscow, 2015). Definir el marco permite que los miembros reflexionen acerca de en qué medida sus acciones son congruentes con los principios de la educación inclusiva, dándoles la oportunidad de re direccionar y establecer prácticas que respondan a la igualdad de oportunidades y reduzcan las presiones excluyentes.

Uno de los valores inclusivos es la igualdad, la cual busca que todos los integrantes de la escuela sean tratados con igual valor. En la escuela, las necesidades educativas especiales pueden ser identificadas con la finalidad de ser canalizadas por los especialistas del aula integrada, lo cual ubica las dificultades predominantemente en los niños. Esta postura no permite a los docentes tomar conciencia de las barreras culturales, políticas y didácticas presentes en la institución, que impiden no solo el aprendizaje de niños con un diagnóstico o discapacidad, sino de toda la diversidad que integra las aulas. Es así como los estudiantes se enfrentan a prácticas segregacionistas, al alejarse de la tipicidad esperada por la edad.

El establecer jerarquías de valor en los que hay un grupo de estudiantes que “trabajan” y “saben” y otros que no, tampoco contribuye con el ambiente de equidad, imparcialidad y justicia de los salones inclusivos. “Y la

maestra, los que ella pretendía que sabían más era con ellos que trabajaba, los demás no los motivaba a bajar, los colocaban aparte y no hacían nada, lo que hacían era pelear con los demás” (Entrevista nº32, CÓD E3213). La participación en este sentido para estos niños es exigua, ya que no se sienten aceptados, valorados ni implicados en el proceso de aprendizaje, al no ser reconocidos sus logros (E3203). Es necesario señalar que hay un trabajo por realizar en cuanto a las actitudes discriminatorias de parte de la familia y la escuela, de manera que se enfoquen en que los niños comprendan y valoren las similitudes y diferencias entre las personas y no las equiparen con sentimientos de inferioridad.

La igualdad es lo contrario a la desigualdad, inequidad, parcialidad e injusticia (Booth y Ainscow, 2015), todas éstas formas de exclusión. Por eso, cuando se toman medidas como éstas “(...) la maestra fue hablar con la subdirectora; que no podían aceptar a un niño hasta que no lo llevaran al especialista, a un médico, y le colocó como solicitud que hasta que no lo llevara (...), no lo trajera” (E3217), se estarían vulnerando los derechos del niño a recibir una educación.

Entre otro de los valores que caracterizan a las escuelas inclusivas se encuentra el respeto por la diversidad, el cual no es del todo valorado en el centro escolar, debido a que los docentes están enfocados en que los estudiantes cumplan con el perfil de competencias académicas del nivel, especialmente aquellas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo, sin valorar los avances entre el nivel real de cada niño y el potencial, que alcanza con apoyo. Esta evaluación individualizada implica necesariamente la evaluación de las prácticas mediadoras de cada docente.

El funcionamiento del aula integrada de la escuela, destinado a los estudiantes con un diagnóstico o con dificultades de aprendizaje o N.E.E, tampoco concuerda con los principios de la educación inclusiva, ya que los obstáculos no provienen de las discapacidades o deficiencias individuales, sino surgen en la interacción con un entorno no estimulante; por ello, los apoyos para el aprendizaje deben darse dentro del aula regular a todo estudiante que lo requiera, para así evitar la categorización y las jerarquías de valor entre ellos y para que se mantengan los desafíos y las altas expectativas para todos, partiendo de su zona de desarrollo próximo.

Una de las fortalezas con las que cuenta la escuela es la visión de la especialista del aula integrada, la cual reconoce la necesidad del equipo educativo de diversificar las estrategias de enseñanza, orientándolas al reconocimiento de las habilidades y talentos de los niños y no en el énfasis de los déficits o en lo que no sabe hacer, ya que así se reducen las expectativas hacia el estudiante y se impide que el niño sea auténtico y pueda llegar a ser una mejor versión de sí mismo.

Entonces cuando tú le preguntas a la maestra de aula ¿y qué hizo este niño? Dice: “no, él no hace nada” (...) Ok, entonces es la pelea que siempre tenemos, la maestra de aula integrada, la defensora de los que se portan mal o la defensora de los que no saben nada, no, sino que es la maestra que ve más allá de lo que es aprender a leer, escribir y sumar y restar sino que hay otras cosas maravillosas, hay otras inteligencias que tienen nuestros niños y que lamentablemente nos enfocamos en solo en una, aquí tenemos artísticas, matemáticos, tenemos bailarines... Entonces aquí tenemos talento (...) (Entrevista nº32, CÓD E2951, E2952).

De esta manera, a partir de lo observado se evidencia que lo que resulta positivo con la presencia de las docentes especialistas se diluye en un contexto poco favorecedor, al no resultar cooperativo “(...)lo que nos toca a nosotras es trabajar con lo que medio podemos y tratar de orientar al niño para que vaya al ritmo de los demás, que tampoco lo va hacer, pero por lo menos para que se nivele” (E629).

En definitiva, hay un largo camino por recorrer para que la cultura de la institución este caracterizada por la participación y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, y no por valores excluyentes.

### En torno a las políticas

Las leyes y documentos normativos nacionales favorecen la integración, pero el sistema educativo tiene que estar preparado para poder dar lugar a la construcción de una educación para la diversidad, verdaderamente

inclusiva. Por tanto, las políticas a nivel macro necesitan revisión pero serán letra muerta si no revisamos las políticas, a nivel micro, que determinan el proyecto educativo de la escuela.

Las políticas de la Escuela BBII se ven reflejadas en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (P.E.I.C), con el cual se debería construir en forma colectiva el plan de acción respecto a las necesidades y situaciones problemáticas de la escuela; sin embargo, es desconocido por gran parte de sus miembros, tanto por el equipo educativo, como por los padres y estudiantes, y en él no se han tomado en cuenta sus opiniones para formular un plan de mejora con base a la reflexión acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación que se han detectado dentro y fuera de la escuela. Este proyecto es construido cada año escolar, pero no es sometido a revisión periódica mediante reuniones con el equipo escolar, con el fin de ajustarlo a las necesidades que emergen.

Entre una de las líneas de acción que contempla el proyecto, se encuentra la pedagógica; en la que se conforman “colectivos pedagógicos”, que según la observación y los aportado por el personal en las entrevistas, son encuentros que no se llevan a cabo con regularidad, ni con el que cuentan con una Coordinadora de Formación Permanente. Este tipo de encuentros resultaría un gran aporte para la escuela, para responder a la necesidad de formación del personal en cuanto a la atención integral de la diversidad; para reflexionar acerca de la efectividad de sus métodos de enseñanza; mejorar sus estrategias docentes y las actividades de apoyo y para reducir las barreras didácticas que impiden el aprendizaje.

Otras de las líneas de acción del P.E.I.C. es el quehacer comunitario, a partir de la cual se hacen encuentros para padres y charlas, pero no han contado con la participación esperada de las familias. Estos encuentros terminaron siendo unos talleres de arte y oficios organizados por la maestra especialista que han captado la participación de las madres.

(...)yo me di cuenta que cuando eran talleres, que era herramientas, que eran pedagógicos, los papás no querían venir, y decían “ya va a hablar aquella y nos va a decir, esa muchachita o esta carajita va a decirle a uno cómo va a cuidar a su muchacho” (Entrevista n° 29, CÓD 29118).

Una tercera línea de acción del P.E.I.C es el ambiente y la producción, en donde se desarrollan proyectos endógenos como “Todas las Manos a la Siembra”, el cual impulsa la creación del “conuco escolar”, con la finalidad de promover la agricultura sustentable y la práctica agroecológica, para favorecer el desarrollo de una conciencia ecológica; uno de los objetivos de las escuelas inclusivas; por lo que este proyecto resulta una oportunidad para desarrollar prácticas de sostenibilidad medioambiental, en el que se fomente el compromiso ecológico producto de la comprensión y respeto por la naturaleza por parte de los estudiantes. También, las Tecnologías de la Información y Comunicación son un eje de acción que se desarrolla en la escuela por medio de las clases de computación en el Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT). Cabe destacar que este también es usado como aula interactiva en donde se proyectan recursos audiovisuales para desarrollar actividades pedagógicas, lo que contribuye con la accesibilidad de la información, aunque los docentes requieren formarse en estrategias e-learning para poder aprovechar este recurso.

Así mismo, se desarrolla el Proyecto Canaima Educativo, que consiste en la dotación de una computadora portátil escolar con contenidos educativos a los estudiantes; sin embargo, estos aún no cuentan con este recurso; solo hay algunas *canaimitas* resguardadas en un archivo en el CBIT. Resultaría beneficioso el que contarán con éstas, ya que la mediación de los aprendizajes por medio del uso de tecnologías digitales junto con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, permite la personalización de los currícula, disponer “de sistemas integrados de apoyo, andamiajes y desafíos que ayudan a los estudiantes a comprender, navegar e implicarse con el entorno de aprendizaje” (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013, p.9)

Por su parte, el programa de deporte y recreación es disfrutado por los niños, aunque de forma intermitente cuando los profesores viajan con los equipos para representar al colegio en juegos regionales. Cuentan con clases de ajedrez que favorecen el desarrollo cognitivo, al permitirles ejercitar habilidades del pensamiento como el análisis y la síntesis, la memoria, la concentración, la capacidad para resolver problemas, la toma

de decisiones, entre otros procesos superiores, así como la aceptación de reglas. También en el P.E.I.C. se contemplan espacios para promover la convivencia en paz, sin embargo no se evidenciaron durante la investigación actividades al respecto.

Es importante considerar que en la escuela se desarrolla un proyecto para la seguridad vial que se concretiza en la patrulla escolar, lo cual permite que los niños ejerzan una participación activa en diferentes actividades de la institución desde un rol de modelo de ciudadano “A las 7:30 a.m. los patrulleros, integrados por estudiantes de la misma institución de diversos grados, se encargan de formar a los alumnos por orden de tamaño y grado y ubicarlos en sus lugares correspondientes en el patio central” (IP12RP25, IP12RP26).

Por otra parte, es necesario señalar que en la escuela no se desarrollan políticas donde se organicen los apoyos para responder a la diversidad, ya que aún el equipo educativo no tiene claro cómo desde un cambio en el método de enseñanza y aprendizaje, caracterizado por una pedagogía transmisiva, se puede contribuir a reducir las barreras que afrontan algunos estudiantes (IP10RP216, IP10RP404). Tampoco se elaboran políticas internas con la intención de mejorar la cultura y las prácticas de la institución.

Con respecto a la revisión de los acuerdos de convivencia de la escuela (2016–2017), éstos no se encuentran ampliamente descritos ni contemplan estrategias para mejorar el abordaje de lo que ocurre dentro y fuera de la institución, en especial, de los comportamientos disruptivos y violentos que se han suscitado entre los estudiantes y con los docentes, quedando a disposición de las docentes, las medias disciplinarias que se apliquen; aunque el directivo no promueve la suspensión, lo cual resulta favorable.

En las instituciones con orientación inclusiva el directivo es tan importante como el resto de los miembros de la escuela, por lo que el liderazgo debería ser distribuido y colaborativo; en este caso, de acuerdo a las entrevistas realizadas, el liderazgo que prevalece en el directivo es contrario a lo esperado, ya que poco participa la comunidad escolar en la toma de decisiones. Este aspecto resulta clave en el desarrollo de las políticas que exigen una conciencia colectiva, pues un grupo de personas que trabajan juntas influyen más que un solo individuo (Ryan, 2006, citado por Gómez-Hurtado, 2012).

### En torno a las prácticas

Se observaron barreras didácticas importantes que no propician la participación y no implican al estudiante en los aprendizajes, ya que algunas planificaciones no responden a los intereses y necesidades del grupo de niños (E3112, E3308, E3216, E3220) y los momentos de la jornada destinados a que el niño participe en esa planificación, expresando lo que quiere y cómo quiere hacerlo, no son tomados en cuenta por los docentes, predominando las estrategias tradicionales de copia del pizarrón (IP12RP108, IP10RP34, IP8RP34, IP8RP77, IP10RP84, E3306, E3113).

En cuanto a la organización de los grupos de enseñanza, las docentes suelen agrupar a los estudiantes en puestos fijos, dispuestos de forma que se dificulta la interacción entre los estudiantes, de manera que se disminuyan las distracciones, sin que sea ésta una estrategia que persiga principalmente el apoyo mutuo entre unos y otros. En las escuela inclusivas, se fomentan las relaciones naturales de apoyo en la que los niños se ayudan, y así se fortalecen relaciones continuas e igualitarias (Arnaiz Sánchez, 2013).

En la acción cooperativa aula integrada (IP10RP1680–IP10RP167), según lo planteado en la Conceptualización y Política del Modelo de Atención Educativa Integral para los educandos con dificultades de aprendizaje. Área: dificultades de aprendizaje (1997); por un periodo de aproximadamente 45 minutos, un grupo de niños que presentan dificultades de aprendizaje se traslada a otro salón para recibir una atención más individualizada, mientras que el resto del grupo continua con sus clases, lo cual puede propiciar el etiquetaje de estos niños.

Para Ainscow (1999, citado por Arnaiz Sánchez, 2013) “sacar a los estudiantes fuera del aula aumenta el sentimiento de fracaso del alumno con dificultades de aprendizaje y disminuye su autoestima y autoconcepto” (p. 80). De igual manera ocurre si la acción del especialista o personal de apoyo dentro del aula regular, limita

la participación del niño en cuanto a las tareas que realizan sus otros compañeros y restringe su interacción con ellos.

Es usual, de acuerdo a lo que se observa, que el personal docente considere que el fracaso de un estudiante en la adquisición de una competencia se deba a una limitación o dificultad que le es imputable a él. Al respecto, el docente debe hacer un ejercicio reflexivo que le permita revisar su práctica educativa, que contemple si realmente las estrategias planteadas en el aula fueron diseñadas tomando en cuenta como valiosas las características diferenciales, los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes; o, si por el contrario, éstas estrategias, y no los niños, son las que tienen que ser excluidas de los salones. En definitiva, para las escuelas con orientación inclusiva, son los docentes quienes deben aprender a trabajar con la diversidad y buscar estrategias que permitan a todos aprender.

La acción cooperativa de aula regular prevee que el especialista se traslade al salón y trabaje con todo el grupo; esta práctica se asemeja un poco más al funcionamiento de las escuelas inclusivas; sin embargo, es la línea de trabajo menos usada, debido a que el personal docente no ha tomado consciencia de que fomentar una cultura de colaboración y diseñar actividades de aprendizaje multinivel y colaborativo, puede significar que la ayuda individual no sea necesaria. Por lo tanto, en la medida de que el docente se concentre en eliminar las barreras para el aprendizaje y promueva la participación de los estudiantes, se mejorará el aprendizaje de todos. En los centros con orientación inclusiva los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa y heterogénea para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula; por lo que los estudiantes se distribuyen de forma flexible para favorecer la cohesión grupal y prevenir la aparición de conflictos (Booth y Ainscow, 2015).

Al respecto, la especialista del aula integrada, a diferencia del personal de apoyo al aula inclusiva, se concentra en evaluar solo a los niños que le fueron remitidos (E2937) y diseña las actividades también pensando en las necesidades de éstos, pero aplicándola para todo el grupo. En la educación inclusiva, se busca que el docente, junto con el personal de apoyo, puedan diseñar una planificación que responda tanto a las necesidades individuales como grupales, que apoyen a cualquier niño que necesite ayuda y no a alumnos concretos y que ambos profesionales contribuyan en el proceso de evaluación de todos, no solamente de los casos referidos por “problemas de aprendizaje”.

Meléndez (2016) afirma que el personal de apoyo determina, aplica y supervisa el sistema de apoyos que requieren los estudiantes, sin embargo éstas no son tareas exclusivas de esta figura, también los actores sociales de la institución (docentes, directivos, familiares y los mismos estudiantes) deben prepararse y velar por desplegar los apoyos que faciliten la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. Para hacer posible esto, se necesita ampliar el equipo de personal de apoyo de la institución, ya que las dos especialistas están en situación de sobrecarga laboral para atender a más de 800 estudiantes (E3205, E3013, E3014).

El Diseño Universal de Aprendizaje, contempla tres principios, tomados de los hallazgos de la neurociencia cognitiva con respecto al funcionamiento de las redes de aprendizaje, uno de ellos establece que los estudiantes difieren en la forma que perciben y comprenden la información, por lo que es necesario que la información sea representada por medio de múltiples opciones, es decir, que no sean solos los materiales impresos (Alba Pastor, Sánchez Hípola, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2013).

El segundo principio, establece las múltiples formas de expresar y accionar en el aprendizaje, promoviendo actividades que incluyan la presentación oral, el debate, la escucha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la fotografía, la resolución de problemas, el juego de roles, el uso de las Tics y materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos (Booth y Ainscow, 2015). En la escuela, este tipo de actividades son especiales, ya que en las planificaciones semanales se enfocan en el desarrollo de competencias de lectura, escritura y cálculo; por lo que no se presentan estrategias innovadoras o lúdicas que inviten al niño a implicarse en el aprendizaje, partiendo de sus intereses y conocimientos previos, si no que se diseñan actividades tradicionales, que deben realizar de forma individual, sin posibilidad de trabajar realmente de forma colaborativa.

Las actividades planteadas por los docentes no apuntan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de solución de problemas, para una lectura comprensiva y reflexiva, para una escritura espontánea y creativa, para la aplicación de las matemáticas en situaciones cotidianas, el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la comunicación asertiva, el manejo de las tecnologías, habilidades de colaboración y el desarrollo de procesos creativos, todas estas competencias necesarias en el siglo XXI (León de Vitoria, 2011). Por lo tanto, los niños no están involucrados emocionalmente para aprender, se dispersan, no se interesan por terminar las actividades, presentan conductas excesivas para evitar o escapar y demandan atención a través de conductas desadaptativas, por lo tanto su participación es escasa y no activa, lo que no le permite atribuir sentido a información que asimila.

En cuanto a los apoyos que los estudiantes requieren durante la realización de las actividades, se evidencia un escaso andamiaje, en el que las docentes dejan que los estudiantes se enfrenten solos a las dificultades, mostrando debilidades en su mediación para que éste alcance la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, que según la teoría del constructivismo social de Vigotsky, puede llevarse a cabo con el contacto pertinente con recursos humanos (pares, docentes), materiales didácticos, audiovisuales, juegos educativos, espacios de lectura entre otros; los cuales son escasos en la institución (IP1RP7 IP11RP26, IP10RP338, E29109, E3202, E3017, E3307).

Por otro lado, en las instituciones inclusivas, las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes, ya que promueven de parte del docente la reflexión sobre la enseñanza antes que la asignación de una calificación, y la auto reflexión del estudiante sobre sus logros, empleando así la evaluación como medio para identificar las barreras para el aprendizaje, investigarlas y superarlas (Booth y Ainscow, 2015). En la escuela BBII, el docente no busca contemplar diferentes formas de evaluar el aprendizaje, lo cual resulta una debilidad, ya que se evidenció una escasa variedad de formas de evaluación que respondan a las diferencias de personalidad, intereses o habilidades de los estudiantes (E3020, E3018, E3221).

Mientras los estudiantes iban exponiendo, algunos niños no estaban prestando atención y contribuían con el desorden en el salón. En una oportunidad, hubo una confrontación entre dos niños, el cual escaló al punto de intercambiar puños. La profesora ignoraba la situación y se concentraba en los que estaban exponiendo (IP8RP40, IP8RP41)

(...) a los niños les daba pena, hablaban bajito, no se les entendía, y los niños que estaban atrás, como no escuchaban se distraían, ella no le prestaba atención a los que estaban desordenados porque estaba tratando de escuchar al niño (Entrevista nº 30, Cód 3018).

## Consideraciones finales

Una vez descritos los aspectos que acercan y alejan a la “EBBII” de los principios de la educación inclusiva, correspondientes a la dimensión de la cultura, las políticas y las prácticas, y justificado que existen múltiples barreras culturales, políticas y didácticas en la institución que marcan distancia para considerar a la escuela como una institución inclusiva, podemos afirmar la necesidad de iniciar un proceso de reflexión, junto al equipo educativo, que permita construir el plan de acción en donde cada uno de los actores que hacen vida en la escuela jueguen un rol indispensable en el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva, a manera de hacer frente a los factores de riesgo de la comunidad local, cargada de violencia.

La escuela representa un sistema integrado por diferentes subsistemas: los educandos, los docentes, el directivo, el personal de ambiente, la familia, el currículo, los especialistas o profesionales de apoyo, unidades de apoyo externos, entre otros; estas partes requieren estar alineados con el todo; la educación inclusiva. El todo funcionará en la medida que sus partes se conecten con esa sinergia y ésta, a su vez, haga efecto en la individualidad. Así pues, los principios de la educación inclusiva deben establecerse en la cultura de las instituciones como parte de una sinergia compartida que guíe cada una de las acciones y prácticas educativas tanto por parte de todo del equipo educativo como el de la familia y que se expanda al contexto social.

Desarrollar cultura, políticas y prácticas inclusivas es una tarea pendiente de todos, en la escuela que fue contexto investigativo de este trabajo. Sin embargo, este trabajo da referencia en relación con las competencias y saberes que la formación universitaria debe promover en las futuras docentes que como generación de relevo tendrán la oportunidad de rehacer otra escuela. Es desde la práctica que emergen líneas orientadoras para las reformas curriculares que están en puerta y para todas las iniciativas que la universidad debe promover como corresponsable del problema y de las soluciones que amerita la emergencia de una educación para la diversidad. ©

---

**Estefania Facchin Soto.** Lcda. en Psicología Mención Clínica. Universidad Arturo Michelena (2016). Lcda. en Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica. Universidad de Carabobo (2017). Psicólogo en la Organización Psicoeducativa Taeho C.A. (diciembre 2015-julio 2018). Docente del Diplomado en Educación Inclusiva. Centro de Extensiones Universitarias Universidad José Antonio Páez.

**Elisabel Rubiano Albornoz.** Doctora en Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales. Universidad de Carabobo. (2008). Magíster en Lectura. Universidad de los Andes. (1996). Licenciada en Educación. Mención Dificultades de Aprendizaje. Universidad Nacional Abierta. (1991). Acreedora del PEII Nivel C. y en el ONCTI-UC Profesora Ordinaria de la Universidad de Carabobo. Dedicación Tiempo Dedicación Exclusiva. Escalafón Titular. Facultad CS. de la Educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Ciudad Universitaria de Bárbula. Edo Carabobo Edif. FACE.

---

## Referencias bibliográficas

- Alba Pastor, Carmen.; Sánchez Hípola, Pilar.; Sánchez, José Manuel, Zubillaga del Río, Ainara. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_v2.0full\\_espanol.docx](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0full_espanol.docx)
- Arnaiz Sánchez, P (2013). *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. 1era. Edición. Editorial Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Echeita, Gerardo; Muñoz, Yolanda, Simón, Cecilia y Sandoval, Marta, trads.) Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ FUHEM.
- Booth, Ainscow y Kingston (2007) *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, trads.). Reino Unido: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (Obra original publicada en 2006).
- Gómez-Hurtado (2012) *Una dirección escolar para la inclusión escolar*. Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesionales. Vol.51 N°. Junio 2012. Pp. 21-45. Universidad de Huelva, España.
- Martínez, Martínez, Miguel (2008). *Evaluación Cualitativa de Programas*. México, D.F: Trillas.
- Ministerio de Educación República de Venezuela. Currículo Básico Nacional (1997).
- Ministerio de Educación República de Venezuela. Dirección de Educación Especial (1997). *Conceptualización y Política de la Integración Social de las personas con necesidades especiales*. Programa de Integración Social.

- Ministerio de Educación República Bolivariana de Venezuela (2011). *La Modalidad de Educación Especial en el Marco de la Educación Bolivariana "Educación sin barreras"*.
- León de Vitoria, Carmen. (2011). *Secuencias del desarrollo infantil integral*. Tercera edición. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- López Melero, Miguel. (2012) *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* Revista *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto, pp. 131-160 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- Stake, Robert (1999). *Investigación Estudio de Caso (2da ed.)*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO (2017) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- Educación 2030. República de Corea. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s>.
- Meléndez, Lady. (2016). *El rol del docente de apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana*. Conferencia presentada en el Congreso "Inclusión Educativa y Currículum Inclusivo. Balances y Perspectivas". 12 de marzo de 2016. Venezuela: Universidad José Antonio Páez.
- Vethencourt, José Luis. (2009). *Familia Venezolana. Heterotopía. Tejiendo el Pensamiento desde el Otro Lugar*. Revista *Cuatrimestral*. Enero-Diciembre. Año XIV. N° 41, 42,43. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.

# Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar



*Teachers competences for conflict resolution in school environment*

**Edgar Efraín Obaco Soto**

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

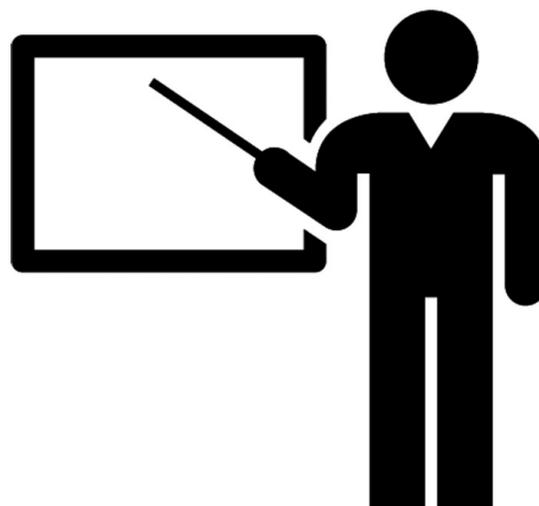
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Sede Santo Domingo

Santo Domingo de los Tsáchilas. Ecuador

Artículo recibido: 29/09/2019

Aceptado para publicación: 30/10/2019



## Resumen

El objetivo de la investigación: analizar las competencias que poseen los docentes para la gestión de conflictos en el ámbito escolar, se realizó en la Unidad Educativa Distrito Metropolitano de Santo Domingo de los Tsáchilas. Se orientó en el enfoque empirista-inductivista, es de tipo descriptiva. La muestra estuvo compuesta por 50 docentes y se utilizó una encuesta para el levantamiento de la información. Los resultados: si bien los docentes poseen competencias de tipo cognitivas, procedimentales y afectivas para la resolución de conflictos, existe un porcentaje que oscila entre el 4% y 25% que no tiene estas destrezas desarrolladas y debidamente consolidadas, además, los principales conflictos que existen en la institución son los relacionados con el contexto del aula.

**Palabras clave:** competencias docentes, resolución de conflictos, ámbito escolar.

## Abstract

The objective of the research is to analyze the competences that the teachers for the management of conflicts in the school environment, was carried out in Educational Unit Metropolitan District of Santo Domingo de los Tsáchilas. It was oriented in the empiricist-inductivist approach, it is descriptive in nature. The sample was composed of 50 teachers and a survey was used for the information gathering. The results: although the teachers have cognitive, procedural and affective competences for the resolution of conflicts, there is a percentage that ranges between 4% and 25% does not have these skills developed and duly consolidated, in addition, the main conflicts that exist in the institution are those related to the context of the classroom.

**Keywords:** teaching competences, conflict resolution, school environment

## Introducción

---

La docencia es una profesión que exige una serie de competencias debido al complejo contexto en que se desarrolla, principalmente los conflictos escolares que el profesional de la educación debe atender y resolver en la cotidianidad de su labor, se ha vuelto un tema de vital importancia, no solo a nivel local sino además a nivel mundial, así lo señala, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2007) cuando se refieren al Derecho a la Educación como un derecho humano invulnerable, es por ello, que las políticas educativas de distintos países del mundo se están encaminando cada vez más en la convivencia escolar como eje fundamental para garantizar este derecho.

La realidad en América Latina y el Caribe no dista mucho de la que se vive a nivel mundial, pues, un estudio realizado por la UNESCO (2008) demostró que uno de las principales variables para explicar el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza primaria es el clima escolar, es decir, la convivencia escolar incide en muchos aspectos. Es en este punto donde se llega a inferir de que el docente es de crucial importancia para la gestión de la convivencia escolar según Gil Espinosa, Chillón Garzón & Delgado Noguera (2016) sugieren que todo conflicto debe ser tratado en primera instancia desde la integración del alumno por medio de técnicas de mediación aplicadas por el docente, además menciona que si estas técnicas no resultaran favorables se debe proceder a la intervención de agentes de superior autoridad o a la aplicación de medidas correctivas. Pero es el docente quien debe gestionar los conflictos.

En el Ecuador, país complejo y multicultural, una de las principales preocupaciones de la educación es la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa. Se busca que la convivencia armónica sea un eje transversal, en el que se tome una actitud de diálogo, igualdad de derechos, responsabilidad y acuerdos, ante las distintas situaciones conflictivas que puedan presentarse dentro del ámbito escolar (Cánovas Marmo, 2009). En esto coincide Nail Krøyer, Muñoz Reyes & Gajardo Aguayo (2013) quienes añaden que la base del consenso permitirá a los docentes establecer normas en común acuerdo con los estudiantes, ello con el fin de crear espacios de reflexión y diálogo entre los docentes, estudiantes y padres de familia. De esto y de las consideraciones anteriores es imprescindible investigar si los docentes poseen las competencias para poder manejar de manera adecuada los conflictos que se presentan a nivel escolar.

En este sentido, Tobón Tobón (2006) plantea que para lograr la vinculación entre sociedad y los docentes deben asegurarse que los conocimientos generados en el aula de clase sean transferidos a contextos concretos donde ocurren las prácticas de los alumnos, se trata de la educación basada en competencias, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad, es decir, si el estudiante adquiere ciertas competencias para realizar cualquier tarea en determinada situación educativa, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en otros espacios que formen parte de su cotidianidad.

En este marco de ideas es interesante el estudio de las competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, por que como actores internos, reproduciendo las condiciones necesarias, producen cambios generadores de transformaciones que posibiliten una renovación crítica del pensamiento y por añadidura la resolución de conflictos personales.

## Conceptualización teórica

---

### Competencias

El enfoque por competencias planteado por Benavides Espíndola (2002) las define como comportamientos manifestados en el desempeño profesional que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y

su permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos, razones por las cuales vale la pena considerar que las personas producen desempeños cualificados si saben cómo y si pueden estimar las consecuencias de los resultados de sus acciones.

Para Tobón Tobón (2006), las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano, lo que significa, que saber actuar de manera integral permite a la persona resolver conflictos con idoneidad, compromiso ético, mejoramiento continuo, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

Así mismo, Kobinger (1998) señala que la competencia es la conjugación de una serie de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten a un individuo cumplir eficientemente un rol, función o trabajo. Por otro lado, Agudelo Mejías (1998) la define como la capacidad integral que tiene un individuo de desempeñar eficazmente un trabajo en situaciones específicas, en concordancia con Le Boterf Conseil (2001) para quien la competencia es una combinación de conocimientos, capacidades, aptitudes, y recursos del medio que son puestos en juego para lograr un desempeño eficiente.

En consecuencia, la competencia es una estrategia educativa que permite la identificación, demostración y desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y comportamientos para el ejercicio de una profesión que debe responder a las exigencias del trabajo, lo cual, pone de manifiesto que las competencias son un conjunto de elementos relacionados, que se aplican en situaciones de trabajo donde se demuestra el desempeño de dichas competencias. Estas competencias se caracterizan por la capacidad de ser transferidas o aplicadas a la resolución de problemas en situaciones nuevas y distintas, es decir, que las competencias que posee una persona se deben reflejar en su perfil profesional que lo habilita al ejercicio de una determinada profesión.

Es así, que el docente debe poseer ciertas competencias generales como todo profesional, pero también necesita ciertas competencias específicas que lo distinguen como profesional de la educación y que garantizan la formación de sus estudiantes, el tratamiento y formación de las emociones, pero sin duda requiere de un grupo de competencias para la gestión de conflictos, puesto que la convivencia y las relaciones interpersonales se convierten en un factor decisivo para el proceso de formación de los individuos que se educan.

### **Competencias docentes para la resolución de conflictos**

Según Day (2011) el rol del docente, en cualquier nivel, es un trabajo complejo que se desarrolla en diversos contextos, exigentes, cargados de un fuerte componente emocional y afectivo. Estos escenarios en los últimos tiempos han sufrido fluctuaciones producidas por cambios significativos, como la convivencia de diversas culturas en una misma aula, la crisis económica, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, la incorporación de las tecnologías en la clase, el aumento del periodo de escolaridad obligatoria, el desarrollo de aprendizajes en el aula relativos a valores, las habilidades sociales, el rol del docente como agente de cambio social, entre otros.

Este cúmulo de cambios es determinante en el desarrollo y formación profesional del docente y por lo tanto, exigen la adquisición de competencias profesionales vinculadas no solo a los contenidos de la materia que imparte y a la gestión del aprendizaje, sino el desarrollo de destrezas para la resolución de conflictos, de diversa índole, producidos por los propios contenidos de la educación y bienes culturales o por la convivencia en el contexto escolar (Grossman, Schoenfels & Lee, 2005).

El contexto social actual, marcado por la inseguridad, la violencia y las malas relaciones interpersonales en el ámbito escolar, son razones suficientes para impulsar el desarrollo de programas que mejoren la convivencia y, en consecuencia, la gestión de conflictos. Pero, sobre todo, resulta imprescindible formar al personal docente de las instituciones en la gestión de conflictos, esto supone desarrollar competencia para regular la conviven-

cia. En este orden de ideas, los programas formativos en este campo son una herramienta eficaz para potenciar las competencias docentes en el terreno de la convivencia y la resolución de conflictos. En definitiva, la gestión apropiada de los conflictos puede evitar males mayores, a la vez que, una intervención eficaz supone un aprendizaje positivo para los participantes (Córdoba Alcaide et.al., 2010)

Una vez establecida la importancia y necesidad de formación docente en gestión de conflictos, los autores Olmos Miguelañez, Torrecilla Sánchez & Rodríguez Conde (2017) desglosan la competencia para la resolución de conflictos en cuatro subcompetencias:

- *Competencias para la interacción en conflictos:* (1). Entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; (2). Ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; (3). Ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia.
- *Competencias para el autocontrol personal:* (1). Ser competente en la regulación de los propios sentimientos, reconocer los de los demás, responder adecuadamente a los sentimientos de los otros; (2). Adquirir destrezas para la dirección de situaciones de estrés y tensión.
- *Competencias para la mejora de la relación interpersonal:* (1). Desarrollar actitudes favorecedoras de la convivencia, como empatía y asertividad; (2). Ser competente en la comunicación verbal y no verbal, desarrollando habilidades de relación interpersonal; (3). Adquirir competencias para el manejo de grupos.
- *Competencias basadas en estrategias de resolución de conflictos:*(1). Ser competente para el impulso de estrategias de resolución de conflictos en el centro educativo; (2). Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos como la negociación y la mediación.

### **Clasificación de las competencias para la resolución de conflictos**

Las competencias para trabajar con el enfoque restaurativo serían, según Ortega Ruíz (2018) las que debe tener un docente que quiera trabajar con resolución alternativa de conflictos. Entre ellas se encuentran:(a) Escucharse; (b) Hablar con sinceridad; (c) Ser tolerante; (d) Sentirse libre; (e) Mostrar empatía; (f) Participar con una actitud serena; (g) Ser humilde; (h) Mostrar apertura; (i) Mostrar solidaridad; (k) Comprometerse; (l) Esforzarse; (m) Ser paciente; (n) Respetarse; (ñ) Mostrar amor; (o) Tener humor; (p) Ser amigables; (q) Tener voluntad; (r) Tener perseverancia; (s) Ser responsables.

Además Perrenoud (2004) señala que los docentes deberán estar preparados en cuestiones de dinámica de grupos, así como capacitados para ser moderadores y mediadores, ya que el contexto escolar nunca está exento de la presencia de conflictos. Este aspecto lo relaciona con el trabajo en equipo, en el cual el docente es el líder y debe mantener la armonía del mismo. Por otra parte Cano García (2005), afirma que una de las competencias que los docentes deben mejorar es la resolución de conflictos, para ello señala como procedimiento a seguir en estos casos: identificar el conflicto, reunir la información necesaria para tratar el tema, buscar y proponer soluciones, todo esto con el fin de que nadie resulte gravemente afectado y las soluciones deben buscarse de manera colectiva.

### **Recorrido Metodológico**

El objetivo de la investigación estuvo enmarcado en el analizar las competencias que poseen los docentes para la gestión de conflictos en el ámbito escolar, durante un periodo comprendido del 2018 – 2019.

La investigación realizada se enmarca en el enfoque empirista - inductivista, es de tipo descriptiva que según la conceptualización de Hernández Sampieri (2003), es el procedimiento que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizando. Desde este punto de vista, se registraron, analizaron e interpretaron las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, que poseen los docentes para gestionar conflictos en el ámbito escolar.

En tal sentido, la presente investigación, adoptó pautas correspondientes a un diseño no experimental y de campo; debido a que la información fue recolectada directamente de la Unidad Educativa Distrito Metropolitano de Santo Domingo de los Tsáchilas, mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra censal de 50 docentes. Es importante señalar que para delimitar esta muestra se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual según Rojas Soriano (2011) debe responder a un criterio pre-establecido, siendo en este caso, el propósito general de la presente investigación.

Al respecto, las técnicas tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de datos Hurtado De Barrera (2008), y los instrumentos son los medios que aplica el investigador para registrar el comportamiento o atributos de la variable Chávez Alizo (2007). En correspondencias con estos autores se empleó como técnica la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario de 30 Ítems, con la finalidad de obtener la información acerca de la variable, del mismo modo para obtener el grado de confiabilidad del instrumento se aplicó la fórmula de Kude Richardson donde se obtuvo el resultado de 0,95 que significa alta confiabilidad para la variable competencias docentes para la resolución de conflictos.

## Resultados

### Competencias docentes para la resolución de conflictos

A continuación, se presentan los resultados del análisis e interpretación de la información obtenida de la aplicación del cuestionario sobre competencias docentes para la resolución de conflictos escolares que responden al objetivo de la investigación:

**Tabla 1.** Dimensión: Competencias cognitivas

¿Qué acciones realiza para la gestión de conflictos?	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Analiza la situación, identifica soluciones, prevé posibles resultados y elige las mejores opciones.		6,00	38,00	56,00
Planifica y organiza las tareas del aula para mantener un buen clima de trabajo.			26,00	74,00
Comprende la realidad humana y social de los estudiantes.			34,00	66,00
Infiere adecuadamente cuáles son las causas que originan los conflictos.		4,00	26,00	70,00
Asertividad en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.		10,00	38,00	52,00
Entiende que los otros pueden tener prioridades e intereses diferentes a los suyos.	4,00	4,00	30,00	62,00
Define todos los aspectos y detalles del conflicto para plantear soluciones y las consecuencias de cada solución para determinar cuál es la mejor.			40,00	60,00

**Nota.** Cuadro elaborado con los datos tomados de la investigación

De las competencias cognitivas para la resolución de conflictos el 56% de los docentes aseguran que siempre analizan la situación, identifica soluciones, prevé posibles resultados y elige las mejores opciones, el 38% lo hace casi siempre y el 6% a veces. El 74% siempre planifica y organiza las tareas del aula para mantener un buen clima de trabajo y el 26% casi siempre. El 66% siempre comprende la realidad humana y social de los estudiantes y el 34% casi siempre. El 70% siempre infiere adecuadamente cuáles son las causas que originan los conflictos, el 26% casi siempre y el 4% a veces.

El 52% de los docentes siempre actúa con asertividad en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones, el 38% lo hace casi siempre y el 10% a veces. El 62% siempre entiende que los otros pueden tener prioridades e intereses diferentes a los suyos, el 30% casi siempre, el 4% a veces y el 4% nunca lo hace. El 60% siempre define todos los aspectos y detalles del conflicto para plantear soluciones y las consecuencias de cada solución para determinar cuál es la mejor y el 40% casi siempre.

En cuanto a esta dimensión las competencias cognitivas son las más desarrolladas en los docentes: planificar y organizar las tareas del aula para mantener un buen clima de trabajo, e inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los conflictos; tal como indican los autores Olmos Miguelañez, Torrecilla Sánchez & Rodríguez Conde (2017) haciendo referencia a la competencia para la interacción en conflictos es necesario que el docente pueda entender el conflicto como parte consustancial a la vida en sociedad; ser capaz de diferenciar conceptos como conflicto, agresividad, agresión y violencia; ser competente en el conocimiento y desarrollo de estrategias de solución de conflictos acordes con la educación para la convivencia, es decir necesita una sólida formación conceptual cognoscitiva que le permita dominar los conceptos básicos indispensables para abordar con eficacia el proceso de resolución de los mismos.

**Tabla 2.** Dimensión: Competencias Procedimentales

¿Qué acciones realiza para la gestión de conflictos?	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Ante una situación conflictiva en el aula propone alternativas sencillas de solución.		4,00	30,00	66,00
Ejerce liderazgo para participar en la solución de los conflictos.	4,00		26,00	70,00
Alienta a sus estudiantes a comprometerse con sus objetivos personales y del grupo.	2,00	4,00	28,00	66,00
Tiene un comportamiento acorde a los objetivos y valores que profesa.		4,00	34,00	62,00
Se involucra para hacer seguimiento, correcciones y monitoreo a los problemas y conflictos del grupo de estudiantes a cargo.	4,00	8,00	42,00	46,00
Tiene una actitud adecuada frente a los problemas y errores que cometen los estudiantes del grupo a su cargo.		6,00	38,00	56,00
Expresa libremente sus ideas y los desacuerdos que existen en su lugar de trabajo y con sus compañeros.	4,00	14,00	44,00	38,00
Se comunica de manera honesta, oportuna y respetuosa con los involucrados en un conflicto o problema.		10,00	26,00	64,00
Tiene dificultades para expresar, decir lo que siente y hablar en público.	46,00	26,00	12,00	16,00
Es capaz de escuchar atentamente sin interrumpir al que habla.		4,00	30,00	66,00
Es tolerante y respeta las opiniones de las demás personas.		10,00	26,00	64,00

**Nota.** Cuadro elaborado con los datos tomados de la investigación.

En cuanto a las competencias procedimentales, se tiene que ante una situación conflictiva en el aula el 66% de los docentes siempre propone alternativas sencillas de solución, el 30% lo hace casi siempre y el 4% a veces, el mismo porcentaje se manifiesta en ser capaz de escuchar atentamente sin interrumpir al que habla. El 70% siempre ejerce liderazgo para participar en la solución de los conflictos, el 26% casi siempre y el 4% nunca lo hace. El 66% siempre alienta a sus estudiantes a comprometerse con sus objetivos personales y del grupo, el 28% casi siempre, el 4% a veces y el 2% nunca. El 62% siempre tiene un comportamiento acorde a los objetivos y valores que profesa, el 34% casi siempre y el 4% a veces. El 46% siempre se involucra para hacer seguimiento, correcciones y monitoreo a los problemas y conflictos del grupo de estudiantes a cargo, el 42% casi siempre, el 8% a veces y el 4% nunca.

El 56% siempre tiene una actitud adecuada frente a los problemas y errores que comenten los estudiantes del grupo a su cargo, el 38% casi siempre y el 6% a veces. El 38% siempre expresa libremente sus ideas y los desacuerdos que existen en su lugar de trabajo y con sus compañeros, el 44% casi siempre, el 14% a veces y el 4% nunca. El 64% siempre se comunica de manera honesta, oportuna y respetuosa con los involucrados en un conflicto o problema, el 26% casi siempre y el 10% a veces. El mismo porcentaje se obtuvo en ser tolerante y respeta las opiniones de las demás personas. El 46% de los docentes nunca tiene dificultades para expresar, decir lo que siente y hablar en público, el 26% a veces, el 12% casi siempre y el 16% siempre.

En cuanto a las competencias procedimentales, a criterio de los docentes, la de mayor frecuencia e importancia en la resolución de conflictos es el liderazgo que le permite gestionar apropiadamente dicho proceso, evitando que se generen situaciones conflictivas más complejas y delicadas. Como señalan los autores Córdoba Alcaide, Del Rey Alamillo & Ortega Ruíz (2010); Palomero Pescador & Fernández Domínguez (2002); Pérez De Guzmán, Amador Muñoz & Vargas Vergara (2011), la gestión apropiada de los conflictos puede evitar males mayores, a la vez que, una intervención eficaz supone un aprendizaje positivo para los participantes. En base a este análisis se puede inferir que el personal docente, está consciente de la importancia y necesidad del desarrollo de la competencia del liderazgo, sin embargo, no poseen dicha competencia puesto que los rasgos característicos del liderazgo como involucrarse para el seguimiento, correcciones y monitoreo a los problemas y conflictos del grupo de estudiantes a cargo, expresar libremente sus ideas y los desacuerdos que existen en su lugar de trabajo y con sus compañeros, no alcanzan porcentajes significativos en las encuestas.

**Tabla 3.** Competencias Afectivas-Emocionales

¿Qué acciones realiza para la gestión de conflictos?	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Identifica, genera y aplica soluciones efectivas a los conflictos escolares		10,00	38,00	48,00
Mantiene una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase.		8,00	32,00	60,00
Establece relaciones equilibradas con sus estudiantes y compañeros de trabajo.		4,00	32,00	64,00
Controla adecuadamente sus emociones, impulsos, pensamientos y conductas en situaciones conflictivas.	4,00	12,00	38,00	48,00
Soporta eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin deprimirse y frustrarse.		24,00	38,00	38,00
Enfrenta de forma asertiva, activamente y participativamente situaciones conflictivas.		10,00	50,00	40,00
Ante un conflicto en el aula o ámbito de trabajo permanece indiferente o trata de eludir la responsabilidad de involucrarse.	48,00	28,00	20,00	4,00
Comprende, respeta y acepta a los demás con sus defectos y virtudes.			34,00	66,00
Reconoce las emociones propias y ajenas.		4,00	38,00	58,00
Tiene la capacidad expresar las emociones de manera asertiva, evitando lastimar al otro.	4,00	14,00	42,00	40,00
Le resulta difícil encontrar alternativas de solución a los problemas que se le presentan.	46,00	26,00	16,00	12,00

**Nota.** Cuadro elaborado con los datos tomados de la investigación.

Según los datos obtenidos en las competencias Afectivas-Emocionales, el 48% de los docentes siempre identifica, genera y aplica soluciones efectivas a los conflictos escolares, el 38% casi siempre y el 10% a veces. El 60% siempre mantiene una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase, el 32% casi siempre y el 8% a veces. El 64% siempre establece relaciones equilibradas con sus estudiantes y

compañeros de trabajo, el 32% casi siempre y el 4% a veces. El 48% siempre controla adecuadamente sus emociones, impulsos, pensamientos y conductas en situaciones conflictivas, el 38% casi siempre, el 12% a veces y el 4% nunca.

El 38% siempre soporta eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin deprimirse y frustrarse, otro 38% casi siempre y el 24% a veces. El 40% siempre enfrenta de forma asertiva, activamente y participativamente situaciones conflictivas, el 50% casi siempre y el 10% a veces. Ante un conflicto en el aula o ámbito de trabajo el 4% de los docentes siempre permanece indiferente o trata de eludir la responsabilidad de involucrarse, el 20% casi siempre, el 28% a veces y el 48% nunca. El 66% siempre comprende, respeta y acepta a los demás con sus defectos y virtudes y el 34% casi siempre.

El 58% siempre reconoce las emociones propias y ajenas, el 38% casi siempre y el 4% a veces. El 40% siempre tiene la capacidad expresar las emociones de manera asertiva, evitando lastimar al otro, el 42% casi siempre, el 14% a veces y el 4% nunca. Al 12% siempre le resulta difícil encontrar alternativas de solución a los problemas que se le presentan, al 16% casi siempre, al 26% a veces y al 46% nunca.

En cuanto a las competencias afectivo-emocionales los datos demuestran que a criterio de los docentes las competencias comprender, respetar y aceptar a los demás con sus defectos y virtudes, establecer relaciones equilibradas con sus estudiantes y compañeros de trabajo y mantener una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase están desarrolladas de acuerdo a esta dimensión. Estos datos reflejan que el rol docente en la resolución de conflictos involucra un fuerte componente afectivo-emocional hecho que es ratificado por Day (2011) quien señala que el rol del docente, en cualquier nivel es un trabajo complejo, que se desarrolla en diversos contextos, exigentes, cargados de un fuerte componente emocional y afectivo dimensiones indispensables para la gestión adecuada de los conflictos en el ámbito escolar. Estas competencias facilitan que los docentes soporten eventos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin deprimirse y frustrarse, y les permite enfrentar de forma asertiva, activamente y participativamente situaciones conflictivas.

En este sentido se puede apreciar que los docentes consideran más apropiado la utilización de competencias cognitivas, pues se puede observar que prefieren no involucrarse directamente en los conflictos; en segundo lugar están las competencias procedimentales que se manifiestan en los docentes que prefieren actuar e intervenir de manera directa en los conflictos, finalmente las afectivas – emocionales, donde se puede apreciar que es necesaria la conjugación de los dos tipos de competencias anterior sumadas a las afectivas emocionales para una adecuada gestión de los conflictos, en definitiva, el perfil del docente resolutivo debe poseer de manera integrada las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues, estas competencias trabajan juntas y no de manera aislada, al respecto Sánchez Arista (2013), se debe manejar el enfoque contextualizado en la mediación de conflictos en el contexto educativo impregnando la cultura de aula (conceptual), proyectos de mediación educativa (procedimental) y la gestión positiva de los conflictos escolares (actitudinal).

## Conclusiones

---

- Las competencias cognitivas son las más desarrolladas en los docentes: planificar y organizar las tareas del aula para mantener un buen clima de trabajo e inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los conflictos.
- Las competencias procedimentales, a criterio de los docentes, la resolución de conflictos es el liderazgo que le permite gestionar apropiadamente dicho proceso, evitando que se generen situaciones conflictivas más complejas y delicadas, sin embargo, el personal docente no poseen dicha competencia puesto que los rasgos característicos del liderazgo como: involucrarse para el seguimiento, correcciones y monitoreo a los problemas y conflictos del grupo de estudiantes a cargo, expresar libremente sus ideas y los desacuerdos que existen en su lugar de trabajo y con sus compañeros, no alcanzan un porcentajes significativos en las encuestas, es decir, no existe un enfoque claramente definido utilizado para la resolución de conflictos, puesto que la mayoría de los docentes consideran adecuado la aplicación de un enfoque punitivo/sancionador para

afrontar un conflicto escolar, sin embargo, por otro lado, consideran que dentro de su salón se aplica un enfoque restaurativo. Mientras que el enfoque relacional víctima/agresor no es utilizado por los docentes.

- Las competencias afectivo-emocionales a criterio de los docentes comprender, respetar y aceptar a los demás con sus defectos y virtudes, establecer relaciones equilibradas con sus estudiantes y compañeros de trabajo y mantener una actitud de confianza para resolver situaciones conflictivas en el aula de clase están desarrolladas de acuerdo a esta dimensión.
- Finalmente, los resultados revelaron que si bien los docentes poseen competencias de tipo cognitivas, procedimentales y afectivas para la resolución de conflictos, existe un porcentaje que oscila entre el 4% y 25% que no tiene estas destrezas desarrolladas y debidamente consolidadas, además los principales problemas o conflictos que existen en la institución son los relacionados con el contexto del aula, la gestión del aprendizaje; las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad; el cuidado de los materiales y aquellos asociados a la conducta y disciplina de los alumnos. Entre las conclusiones se destaca que predomina el enfoque punitivo en la resolución de dichos conflictos. ©

---

**Edgar Efraín Obaco Soto.** Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo. Docente e Investigador de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo. Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Venezuela.

---

## Referencia bibliográfica

- Agudelo Mejías, Santiago (1998). Certificación de competencias laborales. Aplicación en Gastronomía. Montevideo: Cinterfor OIT.
- Benavides Espíndola, Olga (2002). *Competencias y competitividad*. (1a. ed.). España: MacGraw-Hill. ISBN: 958-41-0205-2.
- Cano García, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona: Graó.
- Cánovas Marmo, Cécica Esther (2009). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44713052011/>
- Chávez Alizo, Nilda (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. (vol.38). Maracaibo: Colección General.
- Córdoba Alcaide, Francisco & Del Rey Alamillo, María del Rosario & Ortega Ruiz, Rosario (2010). Abordando la conflictividad social en el Instituto de Secundaria. En F. Imbernón (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria. Colección para la formación del profesorado de Educación Secundaria*, (Vol. II.) pp. 111-130. Barcelona: Grao en colaboración con el MEC. Recuperado de <http://www.grao.com/livres/procesos-y-contextos-educativosensenar-en-las-instituciones-de-educacion-secundaria>.
- Day, Christopher Nicholas (2011). The new lives of teachers: Research which influences. *Orbis Scholae*, 5(2), 7-30.
- Gil Espinosa, Francisco Javier & Delgado Noguera, Miguel Ángel & Chillón Garzón, Palma (2016). Percepción de las conductas contrarias a la convivencia en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. *EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. 5(2). 167-178. Recuperado de <https://revistas.um.es/sportk/article/view/264821>

- Grossman, Pamela & Schoenfeld, Alan & Lee, Carol (2005). Teaching Subject Matter. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do (201-231). San Francisco: Jossey Bass.
- Hernández Sampiere, Roberto (2003). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline (2008). *El Proyecto de Investigación. Comprensión Holística de la Metodología y la Investigación*. (6ª ed.) Caracas: Sygal.
- Kobinger, Nicole (1998). El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Quebec en Competencia Laboral. Normalización, certificación, educación y capacitación, Antología de lecturas, Longman de México editores.
- Le Boterf Conseil, Guy (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Nail Krøyer, Oscar & Muñoz Reyes, Máximo & Gajardo Aguayo, Jorge (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui.* 39(2). 367-385. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200006&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200006&script=sci_abstract&tlng=es)
- Olmos Migueláñez, Susana & Torrecilla Sánchez, Eva María & Rodríguez Conde, María José (2017). Competencias profesionales en resolución de conflictos: eficacia de un programa para la mejora competencial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 25-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338254890008.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality\\_education\\_for\\_all\\_a\\_human\\_rights\\_issue\\_educational/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality_education_for_all_a_human_rights_issue_educational/)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/162184s.pdf>
- Ortega Ruíz, Rosario (2018). *La convivencia escolar; qué es y cómo abordarla*. España, Consejería de Educación y Ciencia, Junta Andalucía.
- Palomero Pescador, José.Emilio & Fernández Domínguez, María Rosario (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 15-35.
- Pérez De Guzmán, Victoria & Amador Muñoz, Luís & Vargas Vergara, Montserrat (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 18, 99-114.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- Rojas Soriano, Raúl (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (34ª ed.). México: Plaza y Valdés.
- Ruiz Ortega, Francisco Javier & Márquez Conxita & Badillo, Edelmira & Rodas Rodríguez, José Mauricio (2016). Desarrollo de la mirada profesional sobre la argumentación científica en el aula secundaria. *Revista Complutense en Educación*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/53452/4564456546952>
- Sánchez Arista, Mary Luz (2013). Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos. En Mary Luz Sánchez Arista (Coord.). *Libro de Colección de mediación y resolución de conflictos*. Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos. Madrid.
- Tobón Tobón, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, (1)1-15. Recuperado de: [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)

# Concepciones de estudiantes de Educación Media General sobre mol y cantidad de sustancia

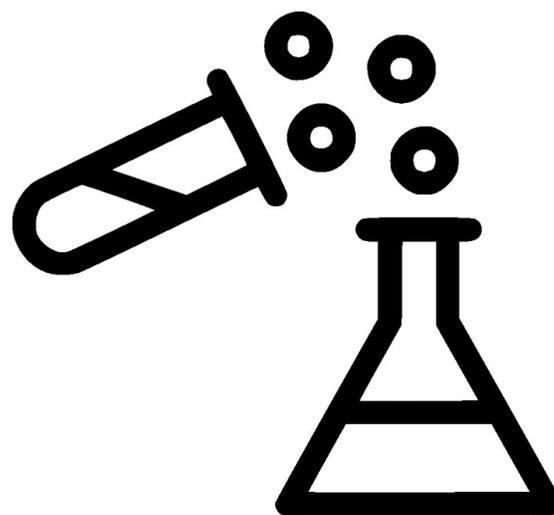


*Conceptions of General Media Education students on mol and amount of substance*

**Rosana León Vega**  
[ros.leon.veg.26@gmail.com](mailto:ros.leon.veg.26@gmail.com)

**Wilmer Orlando López González**  
[lgwilmer@yahoo.com](mailto:lgwilmer@yahoo.com)  
Universidad de los Andes  
Escuela de Educación  
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 26/06/2019  
Aceptado para publicación: 26/07/2019



## Resumen

Con la finalidad de conocer las concepciones de estudiantes de cuarto año de Educación Media General sobre mol y cantidad de sustancia, se llevó a cabo la investigación en el Liceo Bolivariano Ejido, municipio Campo Elías estado Mérida-Venezuela, los informantes fueron veintiocho estudiantes entre 14 y 17 años de edad. Considerando el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, tipo descriptiva, los hallazgos obtenidos a través de la técnica de la observación y entrevista, utilizando un cuestionario, vislumbró concepciones erradas en la construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia sin establecer correlaciones entre ellos, aunado a las estrategias del docente, repercutiendo de manera negativa en los temas siguientes, al no ser significativos para los estudiantes.

**Palabras clave:** concepciones, mol, cantidad de sustancia, estudiantes.

## Abstract

In order to know the conceptions of fourth year students of General Media Education about mole and quantity of substance, the research was carried out in the Liceo Bolivariano Ejido, Campo Elías municipality, Merida state, Venezuela, the informants were twenty-eight students among 14 and 17 years old. Considering the interpretative paradigm, qualitative approach, descriptive type, field design and case study modality, The findings obtained through the technique of observation and interview, using a questionnaire, I glimpse misconceptions in the construction of the concept of mole and quantity of substance without establishing relations between them, together with the strategies of the teacher, having a negative impact on the following topics since they are not significant for the students.

**Keywords:** conceptions, mole, quantity of substance, students.

## Introducción

---

**E**n Química, el mol fue utilizado para indicar cualquier masa macroscópica grande, el primero en manejar el concepto fue August Wilhelm Hofmann, posteriormente Wilhelm Ostwald, le dio significado con medidas de masas en las reacciones químicas (Azcona, citado en Mora y Parga, 2005). Según la Unión Internacional de Química Pura y Aplicada (IUPAC), define el mol como unidad para medir cantidad de sustancia la cual contiene tantas partículas elementales como átomos de carbono hay en 0,012kg de carbono 12. La entidad elemental debe especificarse y puede ser un átomo, una molécula, un ión, un electrón, o bien un grupo específico de partículas, por ende la cantidad de sustancia en una magnitud macroscópica que no es masa pero si se relaciona con esta. Por su parte el número de partículas que se encuentran en la cantidad de sustancia de un mol se conoce como número de Avogadro equivalente a  $6,022140857 \times 10^{23}$ .

Ciertamente, estudiar el mol como unidad de medida amerita conocer un vocabulario que puede tender a ser genéricos como masa molar, masa molecular, masa atómica, molaridad, volumen molar y Estequiometría. De allí la importancia de abordar los conceptos con alto nivel de consciencia y abstracción, motivado a que los fenómenos que explica se encuentra en un nivel de representación ultramicro y atómico, en el cual el ser humano no tiene acceso directo con sus sentidos para que puedan valorar con criterio científico la utilidad que tienen en el mundo real (López y Rodríguez, 2010).

Por ende, el proceso de asimilación de mol y cantidad de sustancia debe partir del docente al indagar en las preconcepciones (ideas que carecen de conocimientos científicos), concepciones erradas (ideas equivocadas en contrastación con el conocimiento científico) y las concepciones alternativas (mayor grado de elaboración, al relacionar experiencias cotidianas consideradas en el aula pero diferentes al conocimiento científico) y del estudiante, para que las estructuras cognitivas conformadas por interpretaciones, ideas y conceptos que posee en un determinado campo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), permita la conexión entre lo que se sabe y se va a aprender para que sea útil y comprensible en el contexto.

En este sentido teniendo presente el rol del docente y el rol del estudiante, quien construye los nuevos conocimientos para adaptarlos, ajustarlos o modificarlos y lograr un aprendizaje significativo a través de las experiencias y vivencias que ha tenido a lo largo de su vida; no obstante, Mosquera y Mora (s.f) y Fiad y Galarza (2015) entre otros autores, demostraron que lo mediado en las aulas de clases es más una repetición de contenido aunado a que la relación entre la cantidad de sustancia y mol ha sido abordada inadecuadamente obviando la interacción, exploración, experimentación y reflexión de la información para asimilarla.

Dichas conclusiones, dieron soporte a observaciones realizadas durante las Prácticas Profesionales Docentes en una institución educativa del municipio Campo Elías del estado Mérida-Venezuela, quedando registradas la baja participación y falta de atención durante las secuencias didácticas que finalizó en el bajo rendimiento de los estudiantes. Si bien, se busca un aprendizaje para toda la vida asentado para ello mejoras en los planes y programas curriculares, surge la inquietud de indagar: ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia durante la construcción del conocimiento? pues estas son trabajadas desde el hogar o afianzadas en el aula de clases y vislumbrar dichos esquemas permitirá mejorar el proceso formativo llevado a cabo en la institución de Educación Media General.

## Objetivos

---

Revelar las concepciones que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General en el proceso de construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia.

Para ello se partió de los objetivos específicos:

- a Indagar en las ideas que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia.
- b Describir las concepciones de mol y cantidad de sustancia que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General.
- c Identificar las repercusiones que tiene la comprensión de mol y cantidad de sustancia en la construcción de otros conceptos que se imparten en la asignatura de Química de cuarto año.

Es oportuno hacer mención que el estudio es pertinente por ser pionero en este tipo de investigación a nivel de educación media general en el país, por la cual abrirá camino a líneas de investigación que contribuirán al crecimiento teórico para abordar metodologías que impliquen mejoras sustanciales en la enseñanza de las ciencias y la didáctica en general.

## **Antecedentes teóricos**

El aprendizaje mediado por el interés del estudiante para construir conocimientos ha sido la base para las investigaciones en el campo de las concepciones; en el área de las ciencias Pozo y Gómez (1998) puntualizan que la mayor dificultad para asimilar conceptos es que se busca sustituir las ideas de los estudiantes por otras, sin iniciar con relacionar conocimientos e internalizarlos gradualmente.

Son numerosos los trabajos que se han realizado en el área didáctica sobre las dificultades de aprendizaje en torno al concepto de mol y cantidad de sustancia, se evidencia en torno a éstos conceptos el vocabulario y las fonéticas similares como molécula, mol, volumen molar, masa molar, masa molecular, masa atómica, entre otros; los estudiantes no tienen claro cada concepto y tienden a confundir frecuentemente el nivel macroscópico de representación que es masa molar con el microscópico que es masa atómica y masa molecular (Fiad y Galarza, 2015).

Partiendo del hecho que debe reconocerse las estructuras cognitivas, Furió, Azcona, y Guisasola (2002), realizaron una investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de cantidad de sustancia y mol, con el objetivo de revisar la situación de las investigaciones didácticas en el campo de la química con base a: a) nivel de dificultades de aprendizaje, b) dificultades de enseñanza, c) controversias sobre la cantidad de sustancia y d) estrategias de enseñanza. Encontraron que los estudiantes carecen de una concepción científica de mol, la mayoría define mol como masa, otros como volumen y número de entidades elementales confundiendo los niveles de representación generales y los más específicos (macroscópico y microscópico).

En este orden de ideas, Furió y otros (2006), proponen la enseñanza de los conceptos de cantidad de sustancia y de mol basada en un modelo de aprendizaje como investigación orientada. El objetivo principal fue presentar el diseño y desarrollo del mismo fundamentado en el componente conceptual, epistemológico y axiológico del aprendizaje y ver y razonar como mejoran la comprensión de estos conceptos. Constó de 13 sesiones de clases con actividades individuales y grupales, se reforzó dichos conceptos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. Los resultados fueron satisfactorios, ya que los grupos experimentales resolvieron acertadamente los ejercicios estequiométricos y demostraron una actitud positiva hacia los conceptos y la manera de abordarlos a diferencia del grupo control.

Vilches y Gil (2010), en el artículo titulado Algunas consideraciones clave, pero generalmente olvidadas, para lograr la comprensión del concepto de cantidad de sustancia, demostraron que la comprensión y el uso correcto de cantidad de sustancia y mol, presenta serias dificultades, no solo para los estudiantes sino también para los docentes aunando a los libros de texto que interpretan la cantidad de sustancia como número de partículas o, más frecuentemente como masa; aunque en la revisión documental realizada encontraron que aplicando modelos y estrategias adecuadas el aprendizaje puede ser significativo. Asimismo, aportan que mediar este tipo de contenidos debe contemplarse desde la reflexión cualitativa demostrando su importancia en procesos como en las reacciones químicas y las sustancias que intervienen en cada una, aun cuando, la realidad

en la cual comprender el concepto de mol resulta cuesta arriba por las estrategias dirigidas a enseñar conceptos más no para entretenerlos contextualizarlos (Fiad y Galarza, 2015).

En suma, las investigaciones apuntan a que los estudiantes atribuyen significado tales como unidad individual de masa, de porción de sustancia y de número de Avogadro, demostrando carencia de una concepción científica de mol. En tal sentido, estos antecedentes dan aporte pedagógico y didáctico sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia, evidenciando que su abordaje no ha sido adecuado por parte del docente trayendo como consecuencia una mala interpretación por los estudiantes.

## **Metodología**

---

La investigación se desarrolló siguiendo el paradigma interpretativo centrado en describir y comprender aspectos puntuales y únicos de un fenómeno sin necesidad de generalizarlo (Patton, 2002, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 712). Desde la metodología interpretativa es inductiva y holística con fases complementarias y simultáneas entre recopilación de información y análisis de la misma, cuya realidad es una construcción social intersubjetiva (Rodríguez, 2014). El enfoque fue cualitativo, caracterizado por interpretar la concepciones e ideas y los errores conceptuales de un grupo de estudiantes de Educación Media General, sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia (Mella, 2007).

## **Tipo de investigación**

---

Partiendo del objetivo general de vislumbrar las concepciones que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General en el proceso de construcción del concepto de mol y cantidad de sustancia, se manejó la investigación descriptiva interpretativa. Según Hurtado (2007), tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio, lo cual se asocia al diagnóstico fundamentada en observaciones de actividad de clases y aplicación del cuestionario en el contexto de investigación.

## **Diseño y modalidad de investigación**

---

El diseño de la investigación fue de campo, obteniendo la información directamente de los informantes sin altera las condiciones existentes (Arias, 2012). De allí, su carácter no experimental. Es una investigación de nivel descriptivo y transversal, el investigador no sustituye ni controla variables sino que analiza la problemática directa en el contexto de estudio tal como es en este caso donde se recolecta la información aplicando el cuestionario diseñado y validado para investigar las ideas, concepciones y dificultades conceptuales de “Mol” en estudiantes del tercer año de educación media en actividad regular de clases útil cuando el investigador desea estudiar exhaustivamente las características básicas, la situación actual de un fenómeno en particular y así comprender la realidad de un caso en particular para llegar a conocerlo bien sin la necesidad de generalizar ni comprarlos con otros los resultados (Palella y Martins, 2012; Stake, 2007).

## **Informantes clave**

---

Se consideró el Liceo Bolivariano Ejido por ser uno de los institutos que ofrece a los practicantes de la carrera de Educación sus espacios para el intercambio de saberes, de igual modo la accesibilidad para los investigadores permitió su selección. En cuanto a los informantes, fueron veintiocho (28) estudiantes cursantes de una sección de cuarto año, conformada por dieciocho (18) informantes de género femenino con edades comprendidas entre 14 y 17 años. Con respecto a los informantes de género masculino fueron considerados diez (10) estudiantes con edades entre 15 y 17 años.

## Técnicas e instrumentos de obtención de información

En un primer momento de la recolección de la información se procedió a utilizar la técnica de la observación, definida como el proceso donde se toman notas de un contexto determinado con la finalidad de registrar diversidad de datos sobre un tema o fenómeno en particular (Álvarez-Gayou, 2003; Strauss y Corbin, 2002). Luego se aplicó un cuestionario (Anexo) el cual se sometió a un proceso de validez de expertos.

El cuestionario con el cual se obtuvo la información del estudio, está dividido en dos partes. La primera consta de preguntas abiertas sobre el concepto de mol para averiguar las concepciones e ideas de los participantes sobre mol y cantidad de sustancia. La segunda parte consta de cuatro dimensiones: relación Moles-cantidad de sustancia-masa, relación conceptual Moles-concentración, relación  $Mol-PV=nRT$  y relación Mol- Estequiometría. Para dar veracidad de la validez del instrumento se consideró el juicio de tres expertos los cuales consideraron que la validez del instrumento se evaluara utilizando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) planteado por Hernández (2002), Se obtuvo para el criterio pertinencia un valor de 0,9784, para el criterio coherencia con el indicador 0,9734, en claridad 0,9484 y para redacción 0,9372; lo cual indica que el instrumento tiene una validez y concordancia excelente con una la diferencia marginal obtenida que se debe a las mínimas diferencias por exceso y defecto de 0,0001.

Para recolectar la información, se contó con la autorización de la dirección de la institución y de los padres de los estudiantes los cuales se dieron por enterados del contenido del instrumento y de los objetivos para los cuales se estaba aplicando.

La información fue procesada en forma manual a través de un análisis cualitativo inductivo (Hernández y otros, 2006), donde se estructuró un conjunto de hallazgos coherentes y significativos sobre las concepciones que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General del Liceo Bolivariano Ejido sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia y su repercusión en otros contenidos de la asignatura de Química.

## Concepciones e ideas encontradas

Internalizar el significado que posee el mol y cantidad de sustancia permite conocer el desarrollo de la materia y cómo se comporta la naturaleza a nivel microscópico para entender fenómenos macroscópicos. Indagar en los estudiantes las concepciones sobre el tema se pudo apreciarlo siguiente:

La definición de mol y cantidad de sustancia aportada por los estudiantes, se visualizó sobre mol, una baja coincidencia en que es una unidad de medida utilizada en Química; para un grupo es una unidad de masa, la definen como peso molecular o unidad de medida del volumen; con el tema de cantidad de sustancia, un número considerable de estudiantes lo definen como solvente más soluto, litros o gramos de sustancia, fórmulas químicas o cantidad de moléculas de un elemento. De la manera como los estudiantes expresan sus ideas y si bien, el mol no es una masa ni números de partículas, sino la unidad de medida de una cantidad de sustancia para conocer las entidades elementales que interviene en las reacciones químicas (Furió y otros, 2002), los incidentes encontrados verifican las concepciones erradas de los estudiantes de cuarto año.

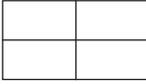
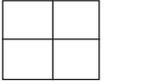
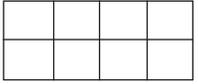
Tal como se presentó en los antecedentes y las observaciones no participativas realizadas durante las mediaciones, se corrobora que siguen existiendo debilidades al momento de construir conjuntamente con el docente la definición de cantidad de sustancia y su unidad de medida, son conceptos abstractos y dificulta su comprensión en los ejemplos facilitados por la docente, nutriéndose además de clases expositivas, utilizando la estrategia poca participativa del alumnado, dejando a la luz que pareciera que esta magnitud es confusa para el docente, puesto que su enseñanza fue más operativa que comprensiva.

Conjuntamente a la definición, se indagó en las diversas relaciones que existen con el tema de mol y cantidad de sustancia descritas a continuación, donde las opciones marcadas con asterisco (\*) indica la respuesta correcta.

## 1. Relación conceptual moles-cantidad de sustancia-masa

Los informantes, en su mayoría, no tienen claro esta relación. Sus concepciones están dirigidas a marcar la respuesta partiendo de lo que pueden observar y no de lo que pueden analizar más allá de las sustancias; son razonamientos básicos, para algunos informantes sin sentido lógico en cuanto a las proporciones de cada una de las opciones presentadas en el Cuadro 1. En cuanto a los conocimientos en el número de Avogadro que tiene que ver con el número de partículas contenidas en un mol de sustancia, realizan su especulación a nivel de medidas de la masa en kilogramo, indicando respuestas erróneas.

**Cuadro 1.** Relación conceptual moles-cantidad de sustancia-masa

N°	Ítems	Opciones de respuestas	Informantes clave
03	Se tiene un paquete de arroz y uno de azúcar de 2 Kg cada uno (Los átomos están representados por un grano para arroz y un cristal para azúcar). Entonces hay:	a. Mayor cantidad de sustancia en el paquete de arroz que en el de azúcar	E2, E3,E5, E6, E10, E11, E12, E13, E14, E17, E20, E22, E26, E27, E28
		b. Mayor cantidad de sustancia en el paquete de azúcar que en el de arroz *	E1, E15, E19, E23, E24, E25
		c. Igual cantidad de sustancia en ambos paquetes	E4, E7, E8, E9, E16, E18, E21
04	Sabido que un átomo de A tiene la mitad de la masa de un átomo de B ¿Cuántos átomos hay que disponer para tener la misma masa de ambos materiales?	a. Igual cantidad de A y B	E1, E3, E5, E8, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E19, E28
		b. El doble de A con respecto a B *	E4, E6, E7, E9, E21
		c. El doble de B con respecto a A	E2, E14,E18, E20, E22, E23, E24, E25, E26, E27
05	<p>Se tiene que A, B y C son elementos representativos de la tabla periódica con diferentes unidades de masa atómica (u.m.a) representada por el rectángulo</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>C</p>  </div> <p>Si cada recuadro representa el número de moles de átomos presentes en cada elemento, se puede afirmar que hay:</p>	a. Igual cantidad de sustancia entre A y B y mayor en C *	E2, E9, E12, E13, E19, E21, E22, E23, E24, E25, E26,E27,E28
		b. Mayor cantidad de sustancia en A e igual entre B y C	E3, E4, E6, E7, E14, E15, E17, E18, E20
		c. Igual cantidad de sustancia en A, B y C	E1, E5, E8, E10, E11, E16
06	Se tienen 4 moles de átomos de A y 2 moles de átomos de B en 1 Kg de cada material, entonces hay:	a. Menos átomos de A con respecto a B	E10, E12,E19, E28
		b. Más átomos de A con respecto a B *	E1, E2, E3, E5, E6, E8, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E18, E20, E24, E25, E27
		c. Igual cantidad de átomos de A y B	E4, E7, E17, E21, E22, E23, E26
07	Si en 1 kg hay $6,022 \times 10^{23}$ átomos de un material A y en 2 Kg hay $6,022 \times 10^{23}$ átomos de un material B, entonces hay:	a. Más moles de átomos de A que de B	E8, E11, E12, E14, E16, E18, E20, E21, E24, E22
		b. Más moles de átomos de B que de A	E4, E5, E6, E7, E9, E17, E19, E23
		c. Igual cantidad de moles de átomos en ambos materiales *	E1, E2, E3, E10, E13, E15, E25, E26, E27, E28

**Nota:** Elaboración propia (2019).

## 2. Relación conceptual moles-concentración

La concentración hace referencia al número de moles de soluto por litro de solución. En los 3 ítems que trata sobre esta relación, reflejados en el Cuadro 2; los informantes nuevamente responden asumiendo proporciones macro y no micro. En el ítems N° 8, la respuesta de la mayoría es acertada diciendo que hay mayor cantidad de átomos de B que en A (opción a); sin embargo en las dos siguientes demostraron que el proceso lógico aplicado no fue de analizar la concentración de moles sino asumir las unidades de media en litros y la experiencia que tienen al medir volumen en recipientes dentro del laboratorio de clases.

**Cuadro 2.** Relación conceptual moles-concentración

N°	Ítems	Opciones de respuestas	Informantes clave
08	Si en 1 L de solución se tiene 3 moles de átomos de A y 6 moles de átomos de B entonces existe:	a. Mayor cantidad de átomos de B que de A *	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17 E19, E20, E21, E22, E25, E28
		b. Mayor cantidad de átomos de A que de B	E6, E8, E9, E26
		c. Igual cantidad de A y B	E14, E18, E23, E24, E27
09	Se tienen dos vasos marcados con A y B respectivamente. Si ambos tiene la misma cantidad de masa de azúcar disuelta y A se preparó en la mitad de volumen que B, entonces:	a. A y B tienen el mismo número de moles de átomos *	E1, E10, E16, E22, E24
		b. A tiene más moles de átomos que B	E2, E3, E4, E7, E8, E9, E1, E28
		c. B tiene más moles de átomos que A	E5, E6, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E19, E20, E21, E23, E25, E26, E27,
10	Se tiene dos soluciones distintas A y B cada uno de 1 L y 1 M de concentración. Entonces, significa que hay:	a. Igual cantidad de moles de átomos de A y B con masas distintas *	E3, E5, E12, E13, E17, E19
		b. Igual cantidad de moles de átomos de A y B con masas iguales	E8, E10, E11, E16, E18, E22
		c. Diferente cantidad de moles de A y B con masas iguales	E1, E2, E4, E6, E7, E9, E14, E15, E20, E21, E23, E24, E25, E26, E28, E27

**Nota:** Elaboración propia (2019).

## 3. Relación conceptual moles-concentración

Esta relación hace referencia al volumen molar o volumen de un mol, espacio ocupado por un mol de una sustancia asociando a gases en condiciones normales. Se puede señalar al igual que en la categoría anterior que los informantes aciertan las respuestas en una primera instancia pero al pedirles deducciones en los siguientes ítems repiten esquemas operacionales demostrando concepciones erradas.

**Cuadro 3.** Relación conceptual moles-concentración

N°	Ítems	Opciones de respuestas	Informantes clave
11	Se tiene dos bombonas de gas, una posee un volumen de 50 L y la otra 25 L, ambas tienen la misma presión y misma temperatura, por consiguiente en las bombonas hay:	a. Igual número de moles de gas en ambas bombonas	E5, E6, E7, E9, E21, E23
		b. En la bombona de 50 L hay menos moles de gas	E2, E3, E8, E17, E19, E22
		c. En la bombona de 25 L hay menos moles de gas *	E1, E4, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E20, E24, E25, E26, E27, E28

N°	Ítems	Opciones de respuestas	Informantes clave
12	En el ítems anterior, si en un momento dado la bombona de 50 L tiene la mitad de la presión del gas respecto a la de 25 L, significa que hay:	a. Igual cantidad de moles de gas en ambas bombonas *	E3, E4, E6, E7, E12, E13
		b. Menor cantidad de moles de gas en la bombona de 50 L que en la de 25 L	E2, E8, E10, E11, E15, E16, E17, E18, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E28
		c. Mayor cantidad de moles de gas en la bombona de 50 L que en 25 L	E1, E5, E9, E14, E19, E20, E27
13	Se tienen dos recipientes, uno con gas A y otro con gas B cerrados herméticamente. La presión de A es la mitad de B, asumiendo que los recipientes tienen el mismo volúmenes y están en la misma temperatura, significa que:	a. A tiene el doble de moles que B	E1, E4, E5, E15, E16, E18, E21, E25, E26, E27
		b. Igual cantidad de moles en ambos recipientes	E2, E3, E7, E9, E11, E12, E13, E14, E22, E23, E24, E28
		c. A tiene la mitad de moles de B *	E6, E8, E10, E17, E19, E20

Nota: Elaboración propia (2019).

#### 4. Relación conceptual mol-Estequiometría

En este apartado las concepciones de los informantes fueron más alternativas, sus deducción acertaron en dos ítems (15 y 16), cuyas interpretaciones fueron sencillas y cotidianas con referente al tema de reacciones químicas. Considerando el ítems 14, la ley de proporciones constantes que da respuesta a la manera en que se combinan dos o más elementos, se percibe poca comprensión (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Relación conceptual mol-Estequiometría

N°	Ítems	Opciones de respuestas	Informantes clave
14	Un mol de molécula de agua tiene 18 g/mol. Si en una reacción se requiere 36 gramos de agua, entonces se necesita:	a. Dos moles y dos moléculas de agua	E2, E3, E4, E8, E11, E15, E17, E19, E20, E21, E22 E25, E26, E27
		b. Dos moles de agua *	E9, E16, E24
		c. Un mol de agua	E1, E5, E6, E7, E10, E12, E13, E14, E18, E23, E28
15	Se tiene: AB O O + oooo  AB B → OoOoO + o o Significa que hay:	a. $3O + 5o \rightarrow 3Oo + 2o^*$	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E11, E12, E13, E14, E17, E19, E20, E22, E23, E25, E26, E27, E28
		b. $3O + 5o \rightarrow 3Oo + 5o$	E9, E10, E15, E16, E18
		c. $5O + 3o \rightarrow 3Oo + 2o$	E21, E24
16	Sea ⊖ el pan y □ el queso. El paquete de pan trae 5 panes y el de queso 3 trozos, se cuenta con un paquete de cada uno. A una persona se asigna preparar panes rellenos, al cabo de un tiempo logra hacer lo siguiente: ⊖ ⊖ ⊖ + □ □ ⊖ ⊖ □ → ⊖ ⊖ ⊖ + □ □ Entonces se termina:	a. Ambos y finaliza el procedimiento	E5, E7, E10, E11, E15, E17, E22, E23
		b. El queso y sobra pan, finaliza el procedimiento *	E1, E2, E3, E4, E6, E8, E9, E12, E13, E14, E16, E18, E19, E20, E24, E25, E27, E28
		c. El pan y finaliza el procedimiento	E21, E26

Nota: Elaboración propia (2019).

Los hallazgos encontrados además de ser contrastados con las observaciones, fueron reforzados con las opciones de muy seguro, seguro, medianamente seguro y poco seguro, ubicadas al final de cada ítem. Se percató que algunas respuesta cuya opción era la adecuada algunos informantes marcaron que estaban medianamente o poco seguro. Paralelamente, las opciones marcadas como seguros y muy seguros eran las erradas, excepto en los ítems 5, 6, 8, 11, 15 y 16 donde marcaron la opción seguro y muy seguro en sus respuestas.

A manera de referencia, los informantes que tuvieron más aciertos oscilan entre 7 y 9 ítems, pese a que en los de la misma categoría estaban errados. Lo que confirma que no aplican procesos cognitivo para analizar la información, siendo respuestas mecánicas.

## Consideraciones finales

---

Finalmente este trabajo por medio de la interpretación de los incidentes hallados del cuestionario escrito y las notas en el diario, se concluye:

Las ideas que tienen los estudiantes de cuarto año de Educación Media General sobre el concepto de mol y cantidad de sustancia son muy genéricas, no establecen relaciones entre conceptos, notándose separación entre ambos y no que uno de ellos es la unidad de mitad de una magnitud. Las ideas entre microscópico y macroscópico están confusas y las relacionadas con lo que ellos pueden o no observar y palpar.

Tienden a confundir términos entre mol, masa y volumen. Responden de forma mecánica asegurando falsas afirmaciones. Al finalizar el tema siguen manteniendo las mismas concepciones que traían antes de trabajarlo en el aula de clases, incluso reflejan las mismas inquietudes cuando el docente mediaba sus clases, es de hacer notar que este durante su aporte definió mol pero no relaciono con el tema de cantidad de sustancia, tomando esta magnitud al momento de realizar ejercicios asumiendo ambos como sinónimo.

Estas concepciones en su mayoría erradas y no corregidas por los docentes, pueden influir negativamente cuando estén trabajando los temas siguientes como el de soluciones, el cual se observó que lo manejan pues más de la mitad de los informantes, confundió cantidad de sustancia con la definición de solución haciendo en algunos casos hasta ejemplos, pero solo lo que pueden percibir con sus sentidos. Otro contenido importante es el de gases y equilibrio químico, que se comprenden mejor cuando ha sido internalizado lo que es mol y cantidad de sustancia, de allí la importancia del rol del docente, por un lado indagar en los conocimientos previos y por el otro buscar las estrategias necesarias para que los contenidos de tipo conceptual como los estudiados en esta investigación sean comprensibles sin quitarle la importancia química y física que tienen y así lograr el aprendizaje significativo, pilar del currículo de Educación Media General. ©

---

Artículo presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Educación mención Ciencias Naturales

---

---

**Rosana León Vega.** Estudiante investigadora de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes

**Wilmer Orlando López González.** Licenciado en Educación, mención: Química (1992-ULA). Magister en Química Aplicada mención Espectroscopia Aplicada (1998-ULA). Doctor en Educación (2017-ULA). Publicaciones en Revistas: EDUCERE, la revista venezolana de educación, ULA. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. VIII Congreso Internacional Sobre Investigación en la Didáctica De Las Ciencias (ISSN 0212-4521), Orbis. [www.revistaorbis.org.ve](http://www.revistaorbis.org.ve) 10 (4); 49-80 [ R:2008-02 / A:2008-03]. Enseñanza de las Ciencias Número extra IX Congreso Internacional Sobre Investigación En La Didáctica de las Ciencias (ISSN 0212-4521).3696-3700. Proyectos Aprobados por el Consejo de desarrollo científico y Tecnológico (CDCHT). ULA.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, Juan Luis. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ausubel, David; Novak, Joseph & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2da ed.). México: TRILLAS.
- Fiad, Susana & Galarza, Ofelia. (2015). El Laboratorio Virtual como Estrategia para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Concepto de Mol. *Formación Universitaria*, 8 (4), 03-14. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400002>
- Furió, Carlos, Azcona, Rafael & Guisasola, Jenaro. (2002). Revisión de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de los conceptos de cantidad de sustancia y mol. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), 229-242. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21805/21639](http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21805/21639)
- Furió, Carlos; Azcona, Rafael & Guisasola, Jenaro. (2006). Enseñanza de los conceptos de cantidad de sustancia y de mol basada en un modelo de aprendizaje como investigación orientada. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 43-58. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/73531/84739](http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/73531/84739)
- Hernández Nieto, Rafael. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico: coeficiente Cvp y Cvc*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, Jacqueline. (2000) *Metodología de la investigación holística. Cualitativa*. (3era ed.) Caracas, Venezuela: SYPAL.
- Katayama Omura, Roberto Juan. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega.
- López Rosales, María Candelaria & Rodríguez Hernández, Alicia. (2010). Modelos y modelaje sobre mol. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mella, Orlando. (2007) Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. *12 Cuaderno Monográfico* 4 (12) Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>.
- Mora Penagos, William Manuel & Parga Lozano Diana. (2005). De las investigaciones en preconcepciones sobre mol y cantidad de sustancia, hacia el diseño curricular en química. *Educación y Pedagogía*. 17 (43) 165-175.
- Mosquera Suarez, Carlos Javier & Nora Penagos William Manuel. (s.f). Concepciones de profesores, estudiantes y libros de texto en torno a las representaciones simbólicas en química. *Ciencias Humanas y Sociales*. 287-304.
- Parella Stracuzzi, Santa y Martins Pestana, Feliberto. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Caracas-Venezuela: FEDUPEL
- Pozo, Juan Ignacio & Gómez Crespo, Miguel Angel. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Sosa, Jorge. (2014). Paradigmas, enfoques y métodos en investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12) 23 - 40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educal/article/view/8177>
- Stake, Robert. (2007). *Investigación de casos*. (4a ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Sage Publications.
- Vilches, Amparo y Gil Pérez, Daniel. (2010). Algunas consideraciones clave, pero generalmente olvidadas, para lograr la comprensión del concepto de cantidad de sustancia. *Educ. quim.* 21(3), 207-21. Recuperado de <https://www.uv.es/~vilches/Documentos/cantidad%20de%20sustancia.pdf>

Anexo



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA  
MENCION CIENCIAS FÍSICO-NATURALES

**CUESTIONARIO**

Apreciado estudiante: se presenta a continuación una serie de preguntas con la finalidad indagar en cuanto al concepto de mol y cantidad de sustancia. No es necesario que coloques tus datos de identificación. De antemano gracias por tu colaboración.

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

<b>Género:</b>	<input type="checkbox"/> Femenino	<input type="checkbox"/> Masculino	<b>Edad:</b>	años
----------------	-----------------------------------	------------------------------------	--------------	------

**I PARTE**

Instrucciones: Lea con atención cada uno de los planteamientos, existen pregunta que deberás responder según tus conocimientos y otras podrás escoger una sola opción, justificando donde sea necesario.

- Defina que es mol: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Qué es cantidad de sustancia: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II PARTE**

**RELACIÓN CONCEPTUAL MOLES-CANTIDAD DE SUSTANCIA-MASA**

Seleccione una opción marcando la respuesta con un círculo sobre la letra:

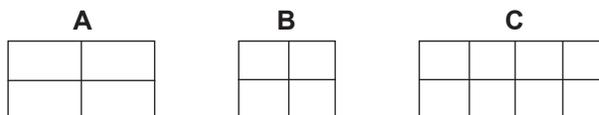
- Se tiene un paquete de arroz y uno de azúcar de 2 Kg cada uno (Los átomos están representados por un grano para arroz y un cristal para azúcar). Entonces hay:
  - Mayor cantidad de sustancia en el paquete de arroz que en el de azúcar
  - Mayor cantidad de sustancia en el paquete de azúcar que en el de arroz
  - Igual cantidad de sustancia en ambos paquete

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

- Sabiendo que un átomo de A tiene la mitad de la masa de un átomo de B ¿Cuántos átomos hay que disponer para tener la misma masa de ambos materiales?
  - Igual cantidad de A y B
  - El doble de A con respecto a B
  - El doble de B con respecto a A

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

- Se tiene que A, B y C son elementos representativos de la tabla periódica con diferentes unidades de masa atómica (u.m.a) representada por el rectángulo:



Si cada recuadro representa el número de moles de átomos presentes en cada elemento, se puede afirmar que hay:

- Igual cantidad de sustancia entre A y B y mayor en C
- Mayor cantidad de sustancia en A e igual entre B y C
- Igual cantidad de sustancia en A, B y C

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

6. Se tienen 4 moles de átomos de A y 2 moles de átomos de B en 1 Kg de cada material, entonces hay:
- Menos átomos de A con respecto a B
  - Más átomos de A con respecto a B
  - Igual cantidad de átomos de A y B

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

7. Si en 1 kg hay  $6,022 \times 10^{23}$  átomos de un material A y en 2 Kg hay  $6,022 \times 10^{23}$  átomos de un material B, entonces hay:
- Más moles de átomos A que de B
  - Más moles de átomos B que de A
  - Igual cantidad de mol átomos en ambos materiales

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

### RELACIÓN CONCEPTUAL MOLES-CONCENTRACIÓN

8. Si en 1 L de solución se tiene 3 moles de átomos A y 6 moles de átomos de B entonces existe:
- Mayor cantidad de átomos de B que de A
  - Mayor cantidad de átomos de A que de B
  - Igual cantidad de A y B

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

9. Se tienen dos vasos marcados con A y B respectivamente. Si ambos tienen la misma cantidad de masa de azúcar disuelta y A se preparó en la mitad de volumen que B, entonces:
- A y B tienen el mismo número de moles de átomos
  - A tiene más moles de átomos que B
  - B tiene más moles de átomos que A

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

10. Se tienen dos soluciones distintas A y B cada uno de 1 L y 1 M de concentración. Entonces, significa que hay:
- Igual cantidad de moles de átomos de A y B con masas distintas
  - Igual cantidad de moles de átomos de A y B con masas iguales
  - Igual cantidad de moles de A y B con masas iguales

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

### RELACIÓN CONCEPTUAL MOL-PV=NRT

11. Se tienen dos bombonas de gas, una posee un volumen de 50 L y la otra 25 L, ambas tienen la misma presión y misma temperatura, por consiguiente en las bombonas hay:
- Igual número de moles de gas en ambas bombonas
  - En la bombona de 50 L hay menos moles de gas
  - En la bombona de 25 L hay menos moles de gas

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

12. En el ítem anterior, si en un momento dado la bombona de 50 L tiene la mitad de la presión del gas respecto a la de 25 L, significa que hay:
- Igual cantidad de moles de gas en ambas bombonas
  - Cantidad de moles de gas en la bombona de 50 L que en la de 25 L
  - Mayor cantidad de moles de gas en la bombona de 50 L que en la de 25 L

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

13. Se tienen dos recipientes uno con gas A y otro con gas B cerrados herméticamente. La presión de A es la mitad de B, asumiendo que los recipientes tienen mismo volúmenes y están en la misma temperatura significa que:
- A tiene el doble de moles que B
  - Igual cantidad de moles en ambos recipientes
  - A tiene la mitad de moles de B

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

RELACIÓN CONCEPTUAL MOL- Estequiometría

14. Un mol de molécula de agua tiene 18 g/mol. Si en una reacción se requiere 36 gramos de agua, entonces se necesita:
- Dos moles y dos moléculas de agua
  - Dos moles de agua
  - Un mol de agua

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

15. Se tiene:



Significa que hay:



Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

16. Sea el pan y el queso. El paquete de pan trae 5 panes y el de queso 3 trozos, se cuenta con un paquete de cada uno. A una persona se asigna preparar panes rellenos, al cabo de un tiempo logra hacer lo siguiente:



Entonces se termina:

- Ambos y finaliza el procedimiento de esta forma
- El queso y sobra pan y finaliza el procedimiento de esta forma
- El pan y finaliza el procedimiento de esta forma

Muy Seguro	Seguro	Medianamente seguro	Poco seguro
------------	--------	---------------------	-------------

Gracias



# La filiación marxista de Vygotsky

*The marxist affiliation of vygotsky*



**Víctor Manuel Gutiérrez Jiménez**

[vicman127@hotmail.com](mailto:vicman127@hotmail.com)

Instituto de Estudios Superiores  
Emprendedores Alfred Nobel  
Oaxaca, México

Artículo recibido: 14/06/2019

Aceptado para publicación: 11/07/2019

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar evidencia que el entramado categórico conceptual de Vigotsky se afilia con la explicación marxista ya que, a aquél, se le acredita la autoría de la llamada concepción histórico-cultural de la educación. El trabajo se realizó con base en la revisión de las obras de Vygotsky y la relación con lo expresado por Marx y otros afiliados a las ideas de éste. Como resultado de la investigación se encontró evidencia de la filiación marxista de Vygotski y, por tanto, se concluyó que el entendimiento de los planteamientos de éste, requieren el conocimiento de las explicaciones de aquél.

**Palabras clave:** Histórico-cultural, filiación marxista, constitución de conciencia, psicología marxista, funciones psíquicas superiores.

## Abstract

The purpose of this article is to present evidence that Vygotsky's conceptual categorical framework is associated with the Marxist explanation since, to that, he is credited with the authorship of the so-called historical-cultural conception of education. The work was carried out based on the revision of the works of Vygotsky and the relation with the expressed by Marx and other affiliates to the ideas of this one. As a result of the investigation, evidence of Vygotsky's Marxist affiliation was found and, therefore, it was concluded that the understanding of Vygotsky's statements requires knowledge of Vygotsky's explanations.

**Keywords:** Historical-cultural, Marxist affiliation, constitution of conscience, Marxist psychology, higher psychic functions.

## La vida de Vygotsky

---

**L**ev Semiónovich Vygotski fue un psicólogo ruso de origen judío que vivió en el periodo 1896-1934 y fue, también, uno de los más destacados teóricos de la psicología y, además, se la acredita haber sido el fundador de la psicología histórico-cultural, también conocida como concepción histórico-cultural de la educación y precursor de la neuropsicología soviética. A Vygotsky se le reconoce una fecundidad teórica extraordinaria ya que, en menos de 10 años de actividad como psicólogo profesional escribió cerca de 180 trabajos de los cuales 135 han sido publicados. Expresar que Vygotsky asumió una filiación marxista no es una asunción propia del autor de este artículo, sino que es una expresión generalizada de varios teóricos entre los que puede contarse a Benbenaste (2007) y a Arzate (2017-2018), entre algunos más, pero lo que si se aporta en este artículo es la identificación del entramado categórico conceptual de Vygotsky con la explicación marxista. Vygotsky fue un asiduo lector no solamente de Marx, sino de otros filósofos entre los que puede mencionarse a Spinoza. (Vygotski, 1982).

Un primer elemento de la filiación marxista de Vygotsky se encuentra en una referencia dada por Cole (2009) en la cual se expresa que *El Capital* está escrito, en su totalidad, de acuerdo con el método de Marx cuando éste analiza una sola célula viviente de la sociedad capitalista como, por ejemplo, la naturaleza del valor. En el interior de dicha célula descubre la estructura de todo el sistema junto con la totalidad de sus instituciones económicas. A continuación, afirma que, para el profano, este análisis podría parecer un confuso laberinto de detalles insignificantes y, en realidad, puede haber detalles insignificantes, pero son, precisamente, esos, los que resultan esenciales para la microanatomía. Aquél que pudiera descubrir qué es materialismo una célula psicológica, dice Cole (2009), es decir, el mecanismo que produce, incluso una sola respuesta, podría, con ello, encontrar la clave de la psicología como un todo (p. 27) y, ese aquél, agregamos nosotros, fue Vygotsky.

### Entramado categórico-conceptual. Constitución de conciencia

Por el tiempo, el lugar y las condiciones sociales en que vivió, Vygotski recibió no solamente la influencia de psicólogos como Köhler, Koffka, Wertheimer y Watson, de los fisiólogos rusos como Sechenov, Bechterev y Pávlov, sino también la de otros científicos contemporáneos o anteriores a él y, entre todos ellos, pueden contarse a Piaget cuyas explicaciones se difundían en la Rusia de aquellos años, pero la influencia de la explicación marxista fue determinante en su pensamiento y reconoció, plenamente, la importancia que Marx y otros filósofos, como Hegel le habían concedido a la conciencia. Por otro lado, aunque una de las obras más importantes de Vygotski se refirió a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, él reconoció que el problema de la conciencia era aún más amplio y profundo que aquél. (Vygotski, 1982a, p. 346).

Aun cuando, inicialmente, Vygotski se interesó por la filosofía, la historia, la literatura y los mecanismos psíquicos de la creación artística y, específicamente, por la estructura y función de los símbolos y signos del arte, (Wertsch, 1988, pp. 24-25) el estudio de la conciencia fue algo importante para él y, de este tema, destacan, como evidencia primera, dos artículos cuyo título de cada uno de ellos es: “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento” (Vygotsky, 1992, pp. 39-60) y “El significado histórico de la crisis de la psicología.” En el primer artículo, Vygotsky, siguiendo el método marxista de investigación, es decir, yendo al origen y al devenir de la psicología, detalla la manera en que ella se había desarrollado tratando de ignorar a la conciencia, pero subraya que eso no fue posible y ella (la conciencia) siguió siendo la parte fundamental para la comprensión del comportamiento del ser humano; (Vygotsky, 1992, pp. 39-60) en el segundo artículo, “El significado histórico de la crisis de la psicología”, Vygotsky también siguió la forma marxista de investigación y expresa que solamente podemos comprender una determinada etapa en el proceso de desarrollo de un objeto

si conocemos el resultado al cual se dirige ese desarrollo, es decir, la forma final que adapta y la manera en que lo hace (Vygotsky, 1982, p. 262).

Para Vigotsky, la conciencia era un hecho indudable, una realidad primordial de enorme importancia que nadie cuestionaba y de la cual se puede diferir, pero no eliminar por completo. (Vygotski, 1982, p. 19). Puede decirse que, entre los seguidores de Vigotsky, hay cuando menos dos grupos: los que reconocen la importancia de la aportación de Vygotski al proceso educativo y los que afirman que la vigencia del pensamiento vigotskiano se debe a la explicación del origen social de la conciencia. (Wertsch, 1988, p. 11).

Covarrubias también suscribe su filiación marxista y define a la conciencia como la abstracción del mundo, interiorizada como subjetividad en la individualidad, que expresa el ser del sujeto, constituyéndose, por tanto, en la expresión más compleja y sintética posible de lo real y en la expresión más plena de la potencialidad de la materia. En la conciencia aparece expresada, dice Covarrubias, la totalidad configurada de un modo determinado y está contenido lo que el sujeto es y no es otra cosa que lo que la sociedad hizo y está haciendo de él. (Covarrubias, 1995, pp. 14, 15).

Consideramos que, aunque no se menciona cotidianamente, Vigotsky se propuso, de manera similar que Marx, transformar la sociedad. Con sus palabras expresó que, en la sociedad futura, la psicología sería, en realidad la ciencia del hombre nuevo, sin embargo, esa ciencia del hombre nuevo será también psicología y no habría necesidad de decir que, esa psicología, se parecerá tan poco a la actual. (Vygotsky, 1982, p. 406). Con base en el pensamiento marxista, Covarrubias (1995) afirma que la consciencia social se condensa en conciencia individual (p. 15) y García (2002) afirma que, para Vygotsky, lo psíquico es social ya que, en el ser humano, lo biológico resulta también social, todo está teñido por lo cultural, lo social (pp. 13-32).

Apoyándose en Marx, acerca de su afirmación que no es la conciencia la que determina el ser, sino que es el ser social lo que determina la conciencia, Vigotsky reafirmó que la conciencia está determinada por las condiciones concretas de existencia y que su comprensión es inseparable del estudio de la conducta. (Sulle, 2014, p. 194). Vigotsky, sostuvo, además, que todo fenómeno psicológico debería estudiarse como proceso en constante movimiento y cambio. Con tales ideas entró en debate con la vieja psicología, como él la llamó, y con las posiciones reduccionistas del momento, enfrentándose a los sectores idealistas y materialistas (Chelpanov y Bejterev), entre otros y afirmar que los cambios que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan a cambios en la conciencia. (Vygotsky, 1982).

La importancia de la conciencia sigue debatiéndose en instancias académicas y, como ejemplo de ellos puede enumerarse a Calviño (2013), Coe (2015) y Clusella (2017), pero ese tema no se ha incluido en la mayoría de los planes y programas de estudios de educación, cuando menos en México, desde la básica hasta la superior y, con excepción, quizá, de aquellos planes de estudios que se refieren, precisamente, a la psicología o a las disciplinas afines a ella.

## **Funciones psíquicas superiores**

En la Psicología se identifican dos tipos de funciones psíquicas: las inferiores o elementales y las superiores. Las funciones psíquicas inferiores son aquellas con las que nacemos, es decir, la percepción simple, la atención involuntaria y la memoria natural; Wertsch, 1988, pp. 41, 42). Las funciones psíquicas superiores son la percepción, la memoria lógica, la conducta, el lenguaje, la escritura, el dibujo, el desarrollo de las operaciones matemáticas, el pensamiento lógico, los procesos de formación de conceptos, el análisis y la síntesis, la reflexión, la atención voluntaria, la conciencia, el cálculo y la solución de problemas. (Vygotsky, 1982b, pp. 12, 121, 350, 352; Wertsch, 1988, pp. 41, 43).

Vygotski no se refirió específicamente al aprendizaje, como en algunos textos, se dice, (Carrera, 2001, pp. 41-44; Bodrova, 2004 y Cole, 2009, p. 35) ni al conocimiento, (Mendoza, 2010, pp. 159-164; Ávila, 2012, pp. 152-168), sino a las funciones psíquicas del ser humano ya que consideró que, con ellas, se daba la posibilidad que el hombre pudiera comprender y explicar el mundo que le rodeaba, pero justo es decir que Vygotsky co-

menzó su carrera como profesor de literatura y, en la mayoría de sus primeros artículos trató problemas acerca de la práctica educacional, especialmente sobre la educación de los disminuidos físicos y mentales. Fue uno de los fundadores del Instituto de deficientes, en Moscú, con el que siempre mantuvo relaciones a lo largo de su vida profesional. Cole, 2009, p. 29).

En el año de 1924, Vygotsky criticó a quienes suscribieron los aspectos relacionados con la reflexología y con el conductismo ya que, ambos planteamientos, reducían el comportamiento humano al del animal, sosteniendo que diferían solamente en el grado de complejidad, pero no en el *a priori* o en el aspecto cualitativo. (Vygotsky, 1982, p. 439). Vygotski también criticó a los teóricos que afirmaban que las propiedades de las funciones intelectuales adultas procedían únicamente de la maduración o que se hallaban configuradas de antemano en el niño, esperando la oportunidad para manifestarse. Wertsch, 1988, p. 11).

Vygotsky, considerado como el representante más importante de la psicología soviética, se reconoció como marxista al señalar que el problema de las funciones psíquicas superiores constituye el núcleo central del problema de su sistema y que tiene su base en el principio del historicismo, es decir, aclara que todo el sistema de ideas se resume en el problema de la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores propias del hombre. (Hac, 1997, p. 284).

Según Vygotski, las funciones psíquicas superiores se desarrollan por la mediación de signos externos, se interiorizan de manera progresiva de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla el hombre y se transforman en pensamiento por la interacción del mismo hombre con la cultura (Vygotsky, 1983, pp. 121, 154-155, 168 y 349). En estas circunstancias, el lenguaje es uno de los signos (otros signos son la escritura y los números) que se convierte en una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño. Además de lo anterior, el uso de herramientas es el otro factor que propicia ese mismo desarrollo (Wertsch, 1988, pp. 45-46). De esta forma, Vygotski se opuso a quienes, como Piaget, Pavlov o Watson, consideraron al desarrollo del hombre desde un punto de vista biológico o asocial, independiente del desarrollo histórico de la sociedad y de la cultura (Vygotsky, 1983, 12, 15 y 19).

De acuerdo con Cole, al postular que las funciones psicológicas son un producto de la actividad del cerebro, Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Cole, 2009, pp. 12, 15 y 19). En la explicación de Vygotski acerca de las funciones psíquicas superiores hay una clara alusión a la VI tesis de Marx. (Vygotsky, 1983, pp. 12, 15, 19). Aquél dice que el desarrollo del niño no se orienta hacia la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas y, así, todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social; son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, su estructura genética y el modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en proceso psíquico sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva las funciones de comunicación. (Vygotsky, 1983, p. 151).

En este sentido, Vygotski consideró que podía enunciarse una ley genética general del desarrollo cultural en los términos que, en el desarrollo del niño, toda función aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico; al principio, entre los hombres como categoría intersíquica y, luego, en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere, por igual, a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos o al desarrollo de la voluntad.

Por internalización se entiende al proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través del uso de herramientas y signos. Esta serie de transformaciones psíquicas se sintetizan de la forma siguiente: una operación que, inicialmente, representa una actividad externa, comienza a suceder interiormente y, por medio de un proceso interpersonal, queda transformado en otro de carácter intrapersonal y esto es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El desarrollo de la internalización se presenta, en una primera etapa, cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa en un medio familiar o escolar-sociocultural específico.

La idea de internalización que usa Vigotsky alude a Marx quien, en la tesis sexta sobre Feuerbach, enuncia que la esencia humana no es una abstracción inherente al individuo tomado aisladamente, sino que, en su realidad, es el conjunto de las relaciones sociales. (Marx, 1980, p. 3). De acuerdo con Álvarez-Espinoza, la afirmación de internalización, a pesar de la importancia que ahora se le concede, fue tratada hasta el surgimiento de las teorías psicológicas en las postrimerías del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX (Álvarez-Espinoza, 2018, p. 8).

Las funciones psíquicas superiores siguen debatiéndose en la actualidad y, como referencia, tenemos los trabajos de Barba (2007), García (2014) y Grau (2014), pero, en los hechos que se ejecutan en las instituciones educativas no han tenido la importancia que merecen y, en consecuencia, se sigue trabando como si ellas no se conocieran.

## **Zona de desarrollo próximo**

Con la categoría zona de desarrollo próximo, Vigotsky no sólo confirmó la recuperación de la explicación marxista en el sentido que primero es lo social y luego lo individual, sino que también implicó el rescate de la experiencia de su vida académica ya que, cuando él tenía poco tiempo de haber ingresado a la Universidad estatal de Moscú, una dificultad política propició que un grupo de maestros, con pensamiento marxista avanzado, se separara de esa Institución y fundaran la Universidad Popular Shayavsky y, en esta última, Vygotsky también se inscribió en la Facultad de Filosofía y Letras. En Moscú, la Universidad popular Shayavsky formaba parte del entramado de instituciones educativas liberales, paralelas a las más viejas y prestigiosas instituciones ligadas con el zarismo. En esa Universidad, Vygotsky, profundizó en el conocimiento de teóricos como Spinoza y tuvo más acercamiento con el marxismo que ya conocía desde sus tiempos de bachiller en Gomel. En 1917, Vigotsky logró la graduación en ambas universidades.

La zona de desarrollo próximo puede ser considerada como un corolario de lo expresado con relación al proceso de internalización mencionado en párrafos anteriores y es la extensión que separa el nivel de desarrollo actual de un sujeto y su capacidad psicológica de actuar y del nivel del desarrollo que le es posible alcanzar, es decir, su desarrollo potencial, latente, posible, que puede lograr siempre a partir de la colaboración, la guía o la ayuda de otros (adultos o coetáneos más aventajados). Lo que un niño logra en la actualidad con ayuda, en un futuro, puede lograrlo solo, de forma independiente: esto brinda el papel potenciador de lo histórico cultural, el carácter activo de lo psíquico. (García, 2002, p. 97). En palabras de Leóntiev, la zona de desarrollo próximo se expresa en término que caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda del instructor. Leóntiev aclara que, en ese momento, la afirmación hecha por Vygotsky acerca de la zona de desarrollo próximo resultó revolucionaria ya que predominaba la idea según la cual la instrucción debía ir siempre a la zaga del desarrollo y servir para reforzar lo conseguido por él y, por tanto, el planteamiento diferente tornaba casi imposible aceptar que la instrucción precediese al desarrollo del niño con el argumento que no podía enseñarse aquello para lo cual aún no había bases madurativas en el propio niño, pero la situación de la afirmación de Vygotsky cambió radicalmente después de la aplicación del método histórico-genético de Vygotski que permitió descubrir el nivel potencial del progreso intelectual del niño.

La zona de desarrollo próximo continúa discutiéndose en los círculos académicos y, como ejemplo, tenemos los trabajos de Moll (s/f), Rojas (1999), González (2011), Guitar (2011) y Chávez (2013). En el caso de Chávez, él confunde a la categoría zona de desarrollo próximo con una teoría de la enseñanza y el aprendizaje, cuestiones a las que no se refirió Vygotski, pero en las instituciones educativas mexicanas, no se utiliza y, por ejemplo, en todos los niveles de la educación (desde la básica hasta la superior) es impensable que los alumnos de un grado escolar interactúan, oficialmente y durante el ciclo académico en acciones pedagógicas, con los alumnos de grado superior.

## Psicología marxista

---

Para los psicólogos de la Gestalt, contemporáneos de Vygotsky, existía una crisis de la psicología debido que las teorías establecidas (principalmente las de Wilhelm Maximilian Wundt y el conductismo watsoniano) eran incapaces de explicar conductas susceptibles para resolver problemas. Partiendo de las bases teóricas de Marx y Engels, Vygotsky (1982) se propuso diseñar categorías intermedias entre las leyes naturales y las producciones culturales, históricas y psíquicas y, de esa manera, explicar el proceso de constitución de conciencia desde la psicología (Benbenaste, p. 15).

Vygotsky sostuvo que, en la nueva psicología rusa, las cosas no marcharían bien hasta que se hiciera un planteamiento audaz y claro del problema de la psique y de la conciencia y que se le resolviera experimentalmente siguiendo un procedimiento objetivo (Vygotsky, 1982, p. 19). La importancia que Vygotski le concedió a la conciencia presenta aspectos interesantes como los siguientes: considerar que el problema de la conciencia podría ser resuelto con un enfoque disciplinario, es decir, desde la psicología marxista que el mismo Vygotski impulsó ampliamente como continuación de los trabajos de otros psicólogos como Konstantin Nikolayevich Kornílov (Psicólogo soviético que vivió en el periodo 1879-1957) y quien propuso el nombre de reatológica para una forma ecléctica de entender la psicología. La influencia de Kornílov se extendió en los años veinte en el ámbito de la psicología soviética, al asumir Kornílov la dirección del Instituto Psicológico de Moscú en 1924.

La psicología, decía Vygotski, debe plantear y resolver el problema de la conciencia en la perspectiva de considerarla como interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas de reflejos y considerar que el problema de la conciencia podría resolverse experimentalmente. (Vygotsky, 1982, pp. 19, 50). Profundamente compenetrado con la teoría marxista, Vygotsky se adhirió al materialismo histórico y al materialismo dialéctico, en cuanto teoría científica y explicación filosófica; ambas fueron las bases para la creación de la psicología marxista que se había propuesto. Desde una concepción dialéctica comprendió la actividad psíquica como parte del proceso subjetivo y explicó la emergencia de la subjetividad, integrando lo histórico, lo biológico y lo social. (Sulle, 2014, p. 194). El autor de este artículo considera que, a pesar de la gran capacidad intelectual de Vygotsky, al pensar en una psicología marxista olvidó a Marx para quien no era necesaria la parcelación de la ciencia, sino que, a ésta, habría que pensarla desde la totalidad y, entonces, no era necesario una psicología marxista porque, con esa forma de pensar habría una pedagogía marxista, una biología marxista y, así, hasta el infinito de la división de la ciencia.

Aunque no se difunde ampliamente, de acuerdo con Pavón (2016), la relación entre el marxismo y la psicología sigue en proceso y, como evidencia de esa situación en la que trabajan académicos y activistas, se alude al Congreso Internacional de Marxismo y Psicología, efectuado en la Isla del Príncipe Eduardo (Canadá) en el año 2010 y al realizado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el año 2012 (p. 21). Además de lo dicho por Pavón, otros materiales que se refieren a la psicología marxista son los siguientes: Roca (1987), Solano (2008), Calviño (2013) y González (2016).

## Pensamiento y lenguaje

---

Para Vygotski, el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygotsky, 1982<sup>a</sup>, p. 346).

Al encontrar que la relación entre pensar y hablar era el problema central para la psicología, Vygotsky concluyó que resolver este problema era un microcosmos de la totalidad del problema de la conciencia humana. Llegó a la conclusión que el significado de la palabra era la unidad de análisis para el estudio del habla inteligente y, de forma más general, que la unidad básica de la psicología es la acción conjunta mediada por artefactos, siendo el significado de la palabra un caso especial. (Blunden, 2011, p. 130). Cuando Vygotsky afirma que la unidad de análisis para el estudio del habla inteligente (Vygotsky 1987) y, de forma más general, que la

unidad básica de la psicología es la acción conjunta mediada por artefactos, siendo el significado de la palabra un caso especial, se refiere a la categoría acción que ejecuta, entendemos, el niño o el sujeto y, en este caso, se estaba refiriendo a Marx y no estaba proponiendo nuevas categorías, como se dice en otro artículo, sino que usó las categorías que Marx ya había usado.

## Conclusiones

A Vygotsky se le reconoce plenamente como el autor de la teoría histórico-cultural de la educación, sin embargo, no puede obviarse que el pensamiento de él tuvo como referente fundamental la explicación marxista de la realidad y se afilió a ella y, además, reconoció su importancia. Vygotsky no sólo heredó los aspectos teóricos de Marx, sino que, inclusive, abrevó el polémico y contundente estilo de Marx en el análisis que aplicó a la realidad psicológica a la que aquél se enfrentó. Por otro lado, puede decirse que el entramado categórico conceptual de Vygotsky sigue discutiendo, aunque su aplicación en las aulas de todos los niveles educativos de la escuela mexicana sigue siendo sumamente escasa. ©

---

**Víctor Manuel Gutiérrez Jiménez.** Licenciado en Psicología por la Universidad Regional Sureste (URSE), Diplomado en Atención Integral a personas con Discapacidad (DIF del estado Oaxaca, 2007). Especialista en Orientación Psicopedagógica, URSE. Profesor en Psicología y Pedagogía por la UTIM en las asignaturas: Pensamiento y Lenguaje, Teoría Pedagógica, Epistemología, Coordinador Académico del IESEAN. Director del IESEAN. Doctorante del programa del Doctorado de Investigaciones Educativas que se imparten en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.

---

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Espinoza, Alejandro & Sebastián Balmaceda, Christian. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 8(1), 5-35. Recuperado de <https://revista.psyco.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/493/347>
- Ávila, Francisco y Alfonso, Katherine. (2011). La creación del conocimiento en Lev Vygotsky y Jorge Wagensberg: aportes al campo de la educación universitaria. *Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7(12), 152-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172800>
- Arzate Robledo, Roberto; González Vera, Rubén; Mendoza Mendoza, Herminia, Cabrera Feroso & Norma Leticia. (2017). Fundamentos marxistas de la escuela histórico cultural. *Alternativas en psicología* (38), 22-33. Recuperado de <http://alternativas.me/27-numero-38-agosto-2017-enero-2018/153-fundamentos-marxistas-de-la-escuela-historico-cultural>
- Barba Téllez, María Nela; Cuenca Díaz, Maritza & Gómez, Aida Rosa. (2007). Piaget y L. S. Vygotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-12. Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1616Tellez.pdf)
- Benbenaste, Narciso; Luzzi, Silvina & Costa, Gustavo. (2007). Vygotsky: desde el materialismo histórico a la psicología. Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento. *Hologramática*, 3(7), 13-32. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7\\_vol3pp13\\_32.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7_vol3pp13_32.pdf)

- Blunden, Andy. (2011). Psicología cultural soviética. *Estudios sociales* (40), 127-134. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res40.2011.12>
- Bodrova, Elena & Leong, Deborah J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP-Pearson.
- Calviño, Manuel. (2013). Pensando en una psicología marxista. Contribuciones para el reconocimiento y la construcción. *Alternativas cubanas en psicología* 1(1). Recuperado de <https://www.acupsi.org/articulo/14/pensando-en-una-psicologa-marxista-contribuciones-para-el-reconocimiento-y-la-construccion.html>
- Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere* 5(13), 41-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/356/35601309/>
- Chávez Z, José M. (2013). La zona de desarrollo próximo como teoría de la enseñanza, el aprendizaje, evaluación dinámica y la intervención psicopedagógica. *EOS* 2(2), 95-112. Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/LA-ZONA-DE-DESARROLLO-PR%C3%93XIMO-COMO-TEOR%C3%8DA-DE-LA-ENSE%C3%91ANZA-EL-APRENDIZAJE.pdf>
- Clusella Mor, Santiago. (2017). *El debate sobre la conciencia en el pensamiento moderno y en la ciencia actual: otras perspectivas*. (Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía. Directores de tesis: Arnau Navarro, Juan & Piulats Riu, Octavi. Disponible en: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461355/SCM\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461355/SCM_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Coe, Samuel P. (2015). Marx y Engels, psicólogos (1978). *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 98-104. Recuperado de [www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/23](http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/23)
- Cole, Michael; John-Steiner & Scribner, Sylvia. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª ed.). Barcelona, España: Crítica.
- Covarrubias Villa, Francisco. (1995). *Las herramientas de la razón*, México: UPN.
- García, María Teresa. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vigotsky en la educación especial. *Cubana de psicología*, 19(2), 95-98. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- García, Rodríguez, Raúl Ernesto & González Ramírez, Victoria. (2014). Las funciones psíquicas superiores, la corteza cerebral y la cultura. Reflexiones a partir del pensamiento de A. R. Luria. *En-claves del Pensamiento*, 8(15), 39-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1411/141131696002.pdf>
- González López, Alejandro David; Rodríguez Matos, Anay de los Ángeles & Hernández García, Damaris. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Media Superior*, 25(4), 531-539. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000400013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400013)
- González Rey, Fernando. (2016). Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y crítica de la psicología*, 7, 40-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5895419.pdf>
- Grau Pérez, Gonzalo & Moreira, Karen. (2014). Funciones ejecutivas y funciones psicológicas superiores: análisis de sus relaciones a partir de dos tareas. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Guitar, Moisés Esteban. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotkiana en educación. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 95-113. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/895>
- Hac, Pham Minh & Ardila, Alfredo. (1977). El sistema de ideas psicológicas de Vigotsky y su lugar en el desarrollo de la psicología. *Latinoamericana de psicología*, 9(2), 283-299. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/805/80590210.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/805/80590210.pdf)

- Hernández García, Gerardo. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 21(86), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Leóntiev, Alekséi Nikoláyevich (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. En Vygotsky, Liev Semiónovich. *Obras escogidas*, Tomo 1, (pp. 419-4495). Madrid: Centro de publicaciones del M. E. C.
- Marx, Carlos & Engels, Federico. (1980). *Obras escogidas. Tomo 1*. Moscú: Progreso.
- Mendoza García, Jorge. (2010). Vygotsky y la construcción del conocimiento. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 6(1), 159-164. Recuperado de [http://www.conducitlan.net/notas\\_boletin\\_investigacion/81\\_vygotsky\\_construccion\\_conocimiento.pdf](http://www.conducitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf)
- Moll, Luis C. La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza, (s/d), 247-254. Recuperado de <file:///F:/000%20ARCHIVOS%20OK%20DE%202018/A%20A%20LA%20D/LaZonaDeDesarrolloProximoYLaZonaSincreticaDeRepres.pdf>
- Pavón-Cuéllar, David. (2016). Marxismo y psicología: una visión panorámica. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (7) 15-15. Recuperado de <http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/viewFile/117/129>
- Roca Perara, Miguel et al. (1987). Perspectivas profilácticas de la psicología marxista. Primera parte: ideas fundamentales. *Revista cubana de psicología*, 4(3), 71-78. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v4n3/08.pdf>
- Solano, Mario A. (2008). La necesidad de la teoría marxista para explicar científicamente la producción social de la subjetividad humana. *InterSedes*, 9(17). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/666/66615066010/>
- Sulle, Adriana; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina & Celotto, Ileana (2014). Lev Vigotsky, narrativas y construcción de interpretaciones acerca de su biografía y su legado. *Anuario de Investigaciones*, 21, 193-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994065.pdf>
- Vygotski, Lev Seminovich. (1982). *Obras escogidas*. Tomo I, Moscú: Pedagógika.
- Vygotski, Lev Seminovich. (1982a). *Obras escogidas*. Tomo II, Moscú: Pedagógika.
- Vygotski, Lev Seminovich. (1983). *Obras escogidas*. Tomo III, Moscú: Pedagógika.
- Wertsch, James. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, España: Paidós.



# Identidad profesores de inglés en Chile: proceso de modelación multifactorial



*EFL teachers' identity: a multifactor shaping process*

**Dánisa Salinas Carvajal**

[danisa.salinas@unab.cl](mailto:danisa.salinas@unab.cl)

Universidad Andrés Bello

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Viña del Mar, Chile

Artículo recibido: 20/07/2019  
Aceptado para publicación: 31/07/2019



## Resumen

La identidad docente de los profesores de inglés es tema de investigación debido a las continuas reformas educacionales y a la prioridad que ha tomado la enseñanza del segundo idioma a nivel escolar. El presente estudio explora cuáles son los factores que moldean la identidad de los profesores de inglés en Chile y de qué manera se da este proceso. Los datos obtenidos de entrevistas individuales semi-estructuradas y grupo focal de quince profesores de inglés se analizaron a través de teoría fundamentada. Los resultados muestran que los vínculos, condiciones laborales, perfeccionamiento y burocracia van moldeando la identidad de los profesores de inglés, y que están ligados transversalmente por las (des)motivaciones que se desencadenan durante las interacciones multifactoriales dadas.

**Palabras clave:** identidad docente - profesores Inglés - teoría fundamentada - reforma educacional.

## Abstract

English as a Foreign Language (EFL) teachers' identity has been a focal point for research within educational contexts due to educational reforms and the priority teaching English at schools has taken. This research explores the factors that shape EFL teachers' identities and how this process is developed. The data was collected from 15 EFL school teachers through individual semi-structured interviews and a focus group session. The data analysis was conducted through grounded theory. Results show that ties, working conditions, in-service training, and bureaucracy shape teachers' identities. These factors are transversally linked to (de)motivations that deploy during the given multifactorial interactions.

**Key words:** EFL teachers' Identity - grounded theory - educational reform.

## Introducción

---

Los estudios sobre identidad docente han aumentado significativamente durante las últimas décadas. El motivo principal de este fenómeno se enmarca en los rápidos cambios sociales que han impactado en forma directa a los sistemas educativos dentro del contexto de globalización (Day, 2012). Las reformas educacionales dan respuesta a las necesidades del actual contexto mundial y afectan en forma directa a los docentes en general, pero también impactan de forma particular en las distintas asignaturas del currículo. En este sentido, los profesores de idioma inglés han debido enfrentar múltiples demandas de los sistemas educacionales debido a la primacía que el idioma ha alcanzado a nivel mundial en el actual contexto socio económico (Day, 2012; Hargreaves, 2005; Pennington & Riley, 1991).

Por esto, se hace necesario explorar de qué forma los procesos de cambio y demandas derivadas de las reformas educacionales van moldeando la identidad de los profesores de idioma inglés en Chile.

## Identidad Profesional Docente

---

La investigación sobre identidad docente como tal comenzó a expandirse en forma sistemática y progresiva recién a principios de los años 1990. Tanto educadores como investigadores educacionales valoraron estas primeras investigaciones (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Clandinin & Connelly, 1999) porque el resultado les permitía comprender fenómenos relacionados con la enseñanza en la sala de clases, en las escuelas y en las comunidades aledañas a la escuela (Gee, 2000). Sin embargo, la razón principal que subyace al surgimiento progresivo de la investigación sobre identidad en educación se relaciona con la naturaleza cambiante de las escuelas producida por las mutaciones sociales. Desde esta perspectiva, los investigadores educacionales consideraron importante conocer cómo los profesores y las instituciones educacionales se adaptaban (o no) a estos cambios y cómo éstos impactaban sus identidades individuales o colectivas. En este contexto surge el estudio de la identidad profesional docente como un área sustantiva de atención (Beijaard et al., 2004; Clandinin & Connelly, 1999; Beauchamp & Thomas, 2009).

En estudios sobre identidad examinados por Day (2002), Moore (2004), y Beauchamp y Thomas (2009), se establece que la identidad del profesor cambia a través del tiempo por la influencia de diversos factores tanto internos como externos al individuo. Al revisar 22 estudios en el tema, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) concluyen que la identidad es un proceso continuo y constante que se caracteriza por ser más dinámico que estable. Este fenómeno involucra tanto a la persona (su 'yo' interior) como a su contexto (influencias externas) donde los profesores desarrollan características profesionales que son adoptadas por los individuos en forma única.

Los aportes de investigaciones sobre identidad profesional docente al área de educación son variados. Estos contribuyen a identificar las necesidades para un adecuado desarrollo profesional docente continuo (Beauchamp, 2009; Chong, 2011; Olsen, 2008; Prytula & Hellsten, 2012), a explorar las tensiones y contradicciones que deben enfrentar los docentes en sus carreras (Olsen, 2008; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson, & Fry, 2004), a detectar las transformaciones de los docentes en sus modos de ser en las sociedades contemporáneas (Lopes, 2008), a facilitar la comprensión por parte de los docentes de sus propios roles (Hunt, 2006; Leavy, McSorley, & Boté, 2007), y a detectar los factores que influyen en los docentes y sus prácticas (Flores & Day, 2006; Sexton, 2008), tales como satisfacción laboral, compromiso y motivación (Day, 2002).

La mayoría de los estudios sobre identidad profesional, dentro de las disciplinas de la sociología y psicología, comparten dos factores: el contexto y la persona como individuo. La identidad surge de una presión recíproca entre influencias personales y fuentes sociales y culturales (McCaslin, 2009). Asimismo, la identidad del

profesor es cambiante y se reconstruye como efecto de las experiencias e interacciones vividas en sus contextos (aulas, colegas, alumnos, autoridades educacionales) a los que le da significado personal (Ávalos & Ríos, 2013).

El entorno escolar, los colegas, la naturaleza de la población escolar y las demandas de los administradores educacionales como también la disciplina de especialización pueden influir en la construcción de la identidad de un profesor (Beauchamp, 2009). Tsui (2007) muestra cómo la comunidad donde trabaja el docente y las negociaciones con los miembros de esa comunidad le van dando significado a sus interacciones y reformulando su identidad. Collay (2006), a su vez, concluye que la valoración hacia el profesor, parte importante en su identidad profesional, se refleja a través del reconocimiento social de su liderazgo. También influye en la construcción de la identidad la elección de la disciplina que va a enseñar el docente, debido a que la asignatura a enseñar puede tener su propia cultura (Barty, 2004).

Desde esta perspectiva, el profesor como individuo y el contexto laboral conforman las bases del comportamiento y el quehacer del docente. El profesor es la pieza fundamental no sólo en la sala de clases, sino que también en la gestión educativa (Paraskeva, 2016). El rol del profesor es crucial al momento de implementar políticas educacionales (Paraskeva, 2016) puesto que es el docente el agente activo directo en el proceso educativo.

De aquí la importancia de explorar los factores que moldean la identidad de los profesores de inglés en Chile enmarcado en las reformas educacionales y ajustes curriculares, teniendo presente la prioridad que ha alcanzado la enseñanza del idioma a nivel escolar en el país. De esta perspectiva nace la pregunta de la investigación del presente estudio:

¿Qué factores y de qué manera moldean la identidad del profesor de inglés en tiempos de reforma?

## **Metodología**

---

### **Teoría fundamentada (*Grounded Theory*)**

El diseño metodológico de la investigación está inserto dentro del paradigma cualitativo y se utilizó la teoría fundamentada (*grounded theory*) como metodología en el análisis de los datos. El objetivo primordial de la teoría fundamentada es ir más allá de una descripción, su objetivo radica en generar o descubrir una teoría (Strauss & Corbin, 1998) que ayude a comprender el fenómeno en cuestión (Heath & Cowly, 2004) desde los significados que los participantes le atribuyen al problema o fenómeno, no al significado que el investigador ya trae del problema (Creswell, 2007). Para lograr abstraer los significados que los participantes dan a sus interacciones y al fenómeno en estudio es necesario alcanzar una sistematicidad en la interpretación y análisis de los datos. Esto se logra mediante los procedimientos a seguir en la construcción de la teoría, desde las codificaciones, siguiendo por la categorización hasta llegar a la abstracción y conceptualización del fenómeno (Strauss & Corbin, 1998). Así es como el análisis e interpretación del cuerpo de datos en la presente investigación nace de los enunciados de los profesores y los significados que ellos dan a las interacciones que están enmarcados en la modelación o construcción de la identidad profesional docente, proceso que experimentan en el contexto social actual de reformas y demandas educacionales.

## **Participantes**

---

Los participantes en la presente investigación son quince profesores de inglés de la quinta región en Chile que obtuvieron su grado académico en universidades chilenas y trabajan en el sistema escolar. De estos quince participantes, nueve profesores participaron en tres sesiones cada uno de entrevistas individuales semi-estructuradas y los otros seis docentes fueron parte de un grupo focal.

Los nueve participantes en las entrevistas tienen una experiencia laboral de más de cinco años trabajando con alumnos de enseñanza básica o secundaria, algunos en colegios, otros en liceos o escuelas con diferentes tipos

de administración: municipal, subvencionada y particular. De este grupo de docentes, cinco profesores enseñan inglés en educación básica, dos en establecimiento municipal, el tercero y cuarto en uno subvencionado y el quinto en un colegio particular. Los cuatro profesores restantes enseñan inglés a estudiantes de enseñanza secundaria, dos en liceo municipal, uno en subvencionado y el último en particular.

El segundo grupo de participantes, 6 profesores de inglés que conformaron el grupo focal, son profesores titulados en universidades chilenas y que trabajan o recientemente han dejado de trabajar en el sistema escolar y que tienen una experiencia de al menos tres años a cargo de las clases de inglés en el sistema escolar. Todos ellos trabajan en el sistema escolar, ya sea en Enseñanza Básica o Secundaria y en los tres tipos de establecimientos: municipal, subvencionado y privado.

Los profesores fueron contactados por personas cercanas al investigador y se les solicitó una autorización para utilizar los datos de la entrevista en el presente estudio sin incluir el nombre del establecimiento escolar donde trabajan.

## **Instrumentos recolección de datos**

---

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos en la presente investigación fueron dos: entrevistas semi-estructuradas (3 sesiones por cada participante) y un grupo focal. El utilizar un enfoque multimodal en la recolección de datos, facilita explorar más profundamente las percepciones de los participantes (Morgan, 1984).

Por su naturaleza versátil (Rubin & Rubin, 1995), la entrevista cualitativa es un método que se ha utilizado extensamente como herramienta para construir conocimiento en diferentes áreas tales como la sociología, la educación, la antropología, entre otras (Kvale & Brinkman, 2009). Como técnica para elicitación de información la entrevista es flexible, pues permite al entrevistador regresar a una idea, profundizar un concepto o expandir una pregunta. Según Kvale (1996), la entrevista semi-estructurada se utiliza para comprender temas cotidianos desde la propia perspectiva de los sujetos.

Se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas a cada participante (27 entrevistas en total) con una duración de 60 a 70 minutos cada una. La primera entrevista se realizó en torno al contexto escolar de cada uno de los profesores, la segunda se centró en sus inquietudes como profesor de inglés y la tercera se enfocó en el contexto educacional en cuanto a la enseñanza del inglés.

El segundo instrumento de elicitación de datos es el grupo focal y consiste en una entrevista donde participa un grupo de personas con determinadas características quienes son elegidas por el investigador. La discusión que realiza el grupo se enfoca en el tema que el investigador va proponiendo a medida que se produce la interacción entre los participantes, pues a partir de esta interacción emergen datos relevantes (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

El grupo focal estuvo constituido por 6 profesores (diferentes a los de entrevista) y su enfoque fue constatar y profundizar los temas que emergieron desde las entrevistas.

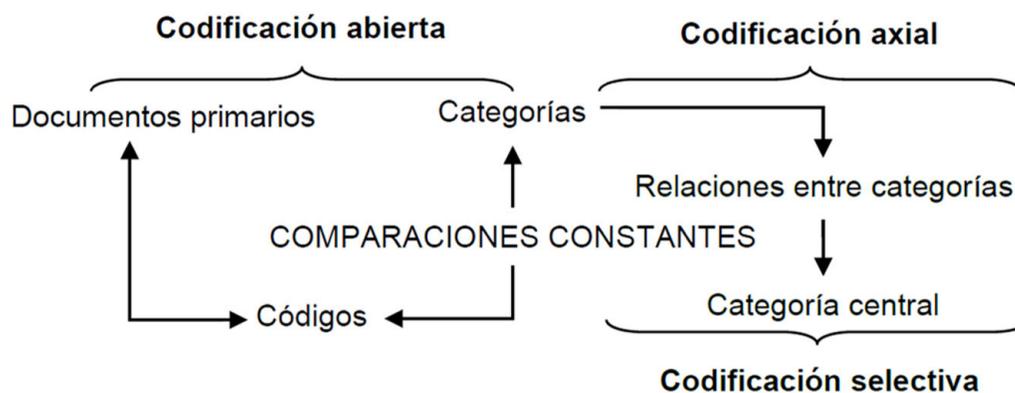
## **Procedimiento en análisis de datos**

---

Las entrevistas y el grupo focal fueron grabados en audio y transcritas a cabalidad en documentos Word separados. Luego se procedió a cargar los documentos en el software Atlast.ti para realizar la primera codificación. Siguiendo a Strauss y Corbin (2002, p. 110), “[l]os datos se descomponen en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o reemplace”. El procedimiento en el análisis de los datos es una de las aristas más importantes en la metodología de la teoría fundamentada.

Las 3 fases analíticas del proceso (Fig. 1) constituyen las bases del microanálisis utilizado. La primera fase, la codificación abierta, corresponde a un microanálisis detallado, “para generar categorías iniciales... por medio del cual se identifican los conceptos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

**Fig. 1.** Proceso investigación la Teoría Fundamentada.



**Fuente:** Tomada de San Martín, 2014, p.112)

Las primeras codificaciones tienden a ser muy extensas; luego, al realizar un microanálisis a través de comparaciones de los datos, se pueden levantar categorías con conceptos más abstractos a través de la codificación axial, que se define como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías... en torno a un eje” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). En esta segunda etapa, se procedió a fusionar y subcategorizar algunos códigos a través de comparaciones que, en caso de compartir las mismas características, se fusionaron en una categoría más genérica y abstracta. En la tercera fase, codificación selectiva, se integraron las categorías a través de un macro-análisis siguiendo un hilo conductor hasta alcanzar la teoría. Ésta codificación se define como el proceso de integrar y refinar la teoría (Strauss & Corbin, 2002) para alcanzar una conceptualización más abstracta.

## Resultados

Las categorías resultantes se fueron construyendo en base a comparaciones y abstracciones de los significados que los participantes atribuyen al fenómeno estudiado a través de la codificación abierta, axial y selectiva.

Como resultado de la codificación abierta se obtuvo una lista de 15 códigos, acompañados de anotaciones de tres tipos: teóricos, memorando, o comentarios que se utilizaron para el proceso de comparación entre categorías (Tabla 1).

**Tabla 1.** Listado de codificación abierta.

1. Tecnología	2. Burocracia	3. Capacitación
4. Número alumno	5. Interacción con Colegas	6. Trabajo Administrativo
7. Carga Horaria	8. Desmotivaciones	9. Estadía país habla inglesa
10. Motivaciones	11. Demandas Ministerio	12. Interacción con alumnos
13. Recursos	14. Tareas Pedagógicas	15. Departamento Inglés

**Fuente:** Elaboración propia

Claramente se visualiza que al comparar y contrastar los códigos y los enunciados dados por los participantes (codificación axial) se pueden fusionar o subcategorizar algunos conceptos; por ejemplo, ‘Interacción con colegas’ e ‘interacción con alumno’ se categorizan como ‘Vínculo’. De esta manera, a partir de los 15 códigos, surgieron 4 categorías (Tabla 2).

**Tabla 2.** Categorías Centrales

Codificación abierta	Categorías Emergentes	Categorías transversales
Interacción Colegas - interacción alumnos	Vínculos	Motivaciones  Desmotivaciones
Carga horaria - Número alumnos por curso - Recursos - Tareas Pedagógicas - Tecnología	Condiciones laborales	
Capacitación - Departamento Inglés - Estadía país habla inglesa	Perfeccionamiento	
Demandas Ministerio - Trabajo Administrativo	Burocracia	

**Fuente:** Elaboración propia

Los códigos de motivaciones y desmotivaciones fueron categorizados transversalmente. La naturaleza de esta transversalidad radica en que las motivaciones y desmotivaciones están ligadas a las cuatro categorías encontradas.

## Vínculos

La interacción con los alumnos y colegas hace referencia a la naturaleza de un intercambio desde una dimensión afectiva.

P1: "... me tienen mucho cariño mis alumnos."

P5: "Lo que me motiva siempre ha sido la relación que logro tener con mis alumnos y el poder entregarles valores."

P2: "La relación con los alumnos, que para mí es primordial... ver por ejemplo sus carencias, su experiencia, qué es lo que les importa, qué es lo que no les gusta, ir considerando cuales son los intereses de ellos."

P8: "Hay un vínculo que es bien valorable con los chiquillos. Yo creo que esa es la parte que más me gusta como profesor."

Por otro lado, las relaciones interpersonales de cotidianidad con sus pares dentro del ambiente laboral, ya sean estos profesores de inglés o de otras disciplinas, impactan ya sea positiva o negativamente al docente en su quehacer profesional.

P3: "...yo diría que en este colegio y hasta el día de hoy lo que más me ayudó fue el grupo de colegas. Desde el minuto uno todo el mundo saludándote buenos días, buenas tardes, cómo estás, cómo te llamas, qué necesitas, o sea todo".

P6: "Lo complejo yo creo es la relación de los colegas, muchos ni siquiera saludan, no te ayudan, te ignoran."

Las buenas relaciones con sus colegas se reflejan en el saludo, en el conversar con ellos, en compartir un café entre clases, en las muestras de respeto y la ayuda entre sí. Estas relaciones son causa de motivación o desmotivación, dependiendo de las interacciones cotidianas con los docentes.

El efecto que ejercen las interacciones positivas del docente con su entorno y su propia práctica docente establece fuentes de motivación que resultan en la valoración de su profesión.

## Condiciones laborales

La actividad laboral en todo tipo de trabajo está sujeta a variables muy diversas, y el conjunto de todas ellas forman las condiciones laborales. La jornada de trabajo (carga horaria), las tareas pedagógicas, los recursos pedagógicos, y el uso de la tecnología constituyen las condiciones laborales reportadas por los participantes.

La jornada de trabajo incluye (en la mayoría de los casos) solamente las horas lectivas, por lo que el tiempo para planificar no es remunerado y en consecuencia el docente debe llevar trabajo a casa.

P1: “me falta tiempo para planificar clases.”

P3: “no tener más tiempo para crear, para crear cosas, para crear instrumentos, para crear material, para a lo mejor hacer proyectos interdisciplinarios que es algo que a mí me encanta.”

Los recursos pedagógicos constituyen uno de los tópicos más recurrentes en las percepciones de los docentes al referirse a las condiciones laborales. Para el profesor de inglés los recursos de apoyo a la enseñanza del idioma, entre ellos los tecnológicos, son indispensables por la naturaleza de la disciplina que enseña. Para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva, es necesario utilizar audios y videos; para la enseñanza de vocabulario, se necesitan láminas, o libros, o softwares; para la lectura se necesitan libros, revistas en el idioma, o computadores con internet. Las realidades de los docentes en este tópico son divergentes, dependiendo del tipo de establecimiento en que se desempeñan.

P1: “Tenemos en este minuto yo diría que la gran mayoría de los recursos, pero ha sido eh un tema que se ha arrastrado por años en el colegio para lograrlo..., y esto nos ha ayudado a tener mejores resultados con los alumnos”.

P3: “Lo negativo, los recursos, si necesito sacar fotocopias, de algo diferente que no está en los textos, debo pedir dinero extra a los mismos alumnos para poder sacar fotocopia.”

Claramente podemos afirmar que el poseer o no los recursos pedagógicos en la enseñanza del idioma constituyen un facilitador o un obstáculo para el docente en su rutina diaria de trabajo. Aun así, ellos reconocen que la tecnología es un recurso que está disponible y es de gran utilidad en la enseñanza del idioma.

P5: “Pero no todo es negativo porque hay que saber aprovechar todas las herramientas que tenemos ahora, que no teníamos cuando yo aprendí veinte años atrás, que es la tecnología, es un arma poderosísima que nos puede ayudar en el colegio.”

En el contexto de las condiciones laborales, resumiendo, las carencias de los docentes representan una de las causas más frecuentes de desmotivación. Las carencias son principalmente de dos tipos, (i) de recursos y (ii) de tiempo tanto para creaciones como para los alumnos. Las herramientas tecnológicas para acceder a recursos digitales a través de la web, sin embargo, constituyen una gran ventaja para el docente.

## Perfeccionamiento profesional

Para los docentes del presente estudio, la formación continua o capacitación, el departamento de inglés y el viaje a un país de habla inglesa constituyen un perfeccionamiento profesional.

P2: “...me gustaría, que existiese más facilidades del Ministerio de Educación, para poder uno capacitarse, siempre están pidiendo, pero no nos ayudan.”

P4: “O sea al final, uno del bolsillo tiene que pagar los perfeccionamientos, pero no te los reconocen. Por ejemplo, ahora estoy haciendo un post título de orientación, pero no me van a pagar más por eso.”

Frente a las pocas posibilidades de capacitarse en forma gratuita y el no tener incentivos económicos por la capacitación que es autofinanciada, el docente percibe que se aísla de la ‘academia’ y desconoce los avances en las metodologías, no socializa sobre sus prácticas docentes y como consecuencia desconoce si está trabajando de manera correcta.

El Departamento de Inglés se define como una micro comunidad dentro del establecimiento educacional donde interactúan los profesores de la asignatura de inglés. La finalidad de esta pequeña comunidad está enfocada en el quehacer pedagógico y una de las características más recurrentes que identifican los docentes es el ‘trabajo en equipo’. Los docentes ven en el departamento de inglés una alternativa a las oportunidades

de perfeccionamiento docente que no les son ofrecidas. Los docentes, a través del trabajo en equipo, de la interacción en temas pedagógicos, y las tareas en conjunto construyen conocimiento en forma conjunta. En primera instancia, complementan habilidades con un objetivo en común: lograr buenos resultados con los alumnos. La interacción que se produce entre los profesores les permitiría desarrollar su trabajo en forma más dinámica y cooperativa. Las interacciones van construyendo conocimiento y significados entre los docentes. El hecho de compartir experiencias de sala de clases, actividades exitosas y fallidas, ideas y opiniones permite a los docentes mejorar sus tareas pedagógicas. Dentro de las tareas podemos distinguir las siguientes: retroalimentación y autoevaluación del quehacer pedagógico, preparación y planificación de evaluaciones en conjunto, y comunicación de experiencias pedagógicas.

P3: “...para mí es vital, el trabajo en equipo es positivo, constructivo, que todos aportan algo, y saber cuáles son sus debilidades y fortalezas, porque la otra (docente) tiene otras debilidades y fortalezas, te complementas bien y trabajas juntas bien a la par, eso sí para mí ha sido súper bueno (Departamento de Inglés), me ha ayudado desarrollar esas áreas, ya que no tengo acceso a perfeccionamiento.”

GF: “Sólo hay departamento de inglés en los colegios privados y eso ayuda mucho a mejorar profesionalmente.”

Los profesores que trabajan en escuelas que no tienen departamento de inglés reconocen que esto constituye un obstáculo y enfatizan la importancia de pertenecer y participar en esta micro comunidad de aprendizaje para fortalecer su quehacer pedagógico.

Todos los participantes del presente estudio tuvieron la posibilidad de viajar a un país de habla inglesa, lo que causa un impacto positivo en la formación profesional del docente.

P1: ” Fue una experiencia maravillosa porque ahí pude estar en el fondo expuesta a todos los acentos que nunca estuve. Entonces, claro se abrió mucho ehm como mi mundo en términos de lo que es los diferentes acentos.”

P3: “...pero viajar a los países donde se habla la lengua todo el día, todo el tiempo, escuchar la radio, la televisión, hablar con la gente de lo más básico, te abre las puertas hacia otro mundo, al cómo se vive, el cómo se hace, a los modales, cosas que sólo se aprende cuando vives en el lugar.”

Las instancias de aprendizaje para la preparación profesional del docente al vivir en un país de habla inglesa son evidentes. Se produce un conocimiento y comprensión de la cultura donde se habla el idioma además del desarrollo de competencias lingüísticas y pragmáticas. Este aprendizaje beneficia tanto al docente como a los alumnos. Al docente por proporcionarle una mayor confianza en sí mismo en su disciplina, como también prestigio; y al alumno por recibir una enseñanza más contextualizada. En consecuencia, este hecho produce motivación en el docente.

## Burocracia

---

Tanto la escuela como el MINEDUC (Ministerio de Educación) obviamente establecen demandas al docente: el cumplimiento de planes y programas, el cumplimiento de tareas administrativas, los logros medibles de los alumnos a través de la evaluación nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de Educación) y la supervisión del MINEDUC. Algunas de las exigencias se advierten en las siguientes citas.

P6: “La Superintendencia de Educación, vienen cada dos meses y revisan las planificaciones que estén de acuerdo con el libro [de clases].”

P1: “...yo siento que de repente hay mucha exigencia que tiene que ver con el libro de clases, las programaciones diarias o semanales, las evaluaciones, con el trabajo administrativo y nos olvidamos de la enseñanza, lo más importante”.

La visita de la Superintendencia de Educación a las escuelas tiene como objetivo no solo verificar el cumplimiento de los planes y programas, sino también el cumplimiento de actividades administrativas de los docentes.

P3: “La parte burocrática, por ejemplo, llenar el libro de clases que ahora cada vez va cambiando. Entonces a uno le piden, claro, la planificación para cada clase, pero por otra parte está el llenar el libro de clases, pasar la asistencia, que si uno se equivoca en un puntito queda la grande. Entonces al final uno está más tensionado en preocuparse en algo tan burocrático como pasar la lista, pasar los puntitos atrás en el libro que quita mínimo quince minutos de la clase en sí. Y si uno no lo hace, le llega la mansa sanción a la institución de parte del Ministerio”.

Los docentes se sienten muy expuestos a la crítica, a la supervisión de tareas que no tienen gran relevancia en su quehacer pedagógico. Sus energías se enfocan en cumplir con las tareas administrativas, en vez de enfocarse más en sus tareas pedagógicas en la sala de clases, como sí sucede con los profesores de colegios privados y algunos subvencionados.

Así es como los docentes sienten que estas tareas administrativas restan tiempo a su quehacer pedagógico. La falta de tiempo constituye un denominador común en todos los docentes, es un factor de índole universal en los tiempos actuales. Los docentes argumentan que necesitan tiempo para crear un buen sistema de evaluación, prestar atención a las diferencias individuales de los alumnos, y reflexionar sobre las metodologías y tareas pedagógicas con sus colegas de la misma disciplina.

P3: “...no tener más tiempo para crear instrumentos, para crear material, para a lo mejor hacer proyectos interdisciplinarios que es algo que a mí me encanta.”

P2: “tenemos que pasar tanto tiempo llenando papeles, no tenemos tiempo tranquilos para poder trabajar. La parte burocrática, por ejemplo, llenar el libro de clases”

GF: “...la burocracia...al final se olvidan de la parte pedagógica y de las habilidades que estamos tratando de enseñar a los niños y terminamos estresados porque es demasiado y es como no quiero venir mañana.”

GF: “¿Y cuándo vamos a hablar de pedagogía, ¿cuándo vamos a hablar de estrategias, cuando vamos a conversar de eso?”

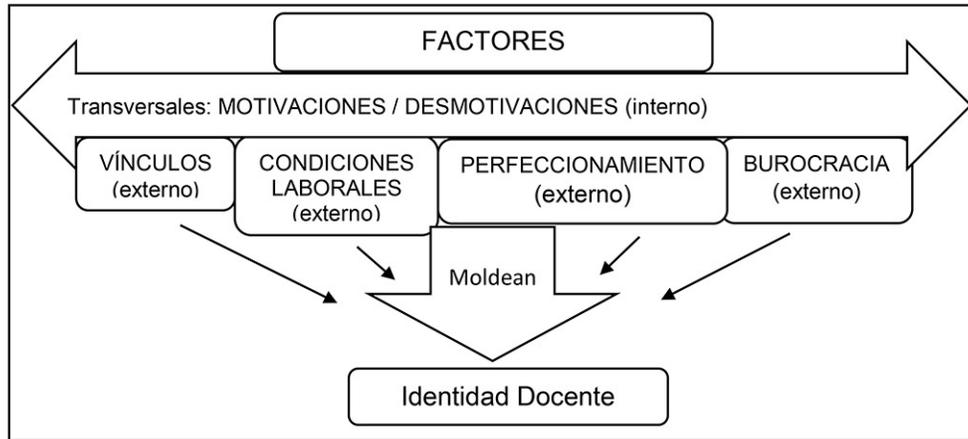
La burocracia y falta de tiempo desencadenan en un sentimiento de angustia, desesperanza y desencanto al ver que sus anhelos o deseos son limitados lo que conlleva a una desmotivación en su quehacer como docente.

## **Motivaciones y desmotivaciones**

A partir de los resultados expuestos, podemos afirmar que las motivaciones y desmotivaciones de algunos profesores de inglés en Chile son de carácter transversal y están presentes en los cuatro factores asociados a la modelación de la identidad del profesor: (i) vínculos, (ii) condiciones laborales, (iii) perfeccionamiento, y (iv) burocracia (Fig. 2). De acuerdo al significado que da el docente a las interacciones con su entorno, éstas ejercen en él, por un lado, sentimientos positivos que lo mueven hacia un actuar optimista y esperanzador y, por otro, sentimientos negativos con sesgos de ‘desencantamiento’ como lo denomina una docente.

Todas estas interacciones causan (des)motivación y se van entrelazando entre sí de tal manera que van moldeando la identidad de cada docente.

Fig. 2. Factores que moldean identidad en profesores de inglés en Chile.



## Conclusión y discusión

El objetivo planteado en el presente estudio está centrado en explorar cuáles son los factores que van moldeando la identidad del profesor de inglés en Chile en tiempos de reforma educacional y cómo la van construyendo.

El análisis realizado utilizando la teoría fundamentada (*grounded theory*), nos lleva a establecer que los factores que operan a nivel de vínculos, condiciones laborales, perfeccionamiento y burocracia van moldeando la identidad de los profesores de inglés. Estos factores están ligados transversalmente por medio de las motivaciones y desmotivaciones que se van desencadenando desde la perspectiva del significado que cada docente da a las interacciones multifactoriales.

Los vínculos se refieren a las interacciones profesor - alumno y a las relaciones interpersonales diarias con los colegas. Estos elementos contribuyen y propician sentimientos de motivación en los profesores (Karavas, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Para la totalidad de los docentes del presente estudio, las interacciones con los alumnos en todos sus ámbitos (formación, instrucción, y logros) generan alta motivación. Este factor, interno a la construcción de la identidad docente, influye en los logros de sus alumnos por la calidad de su enseñanza (Santisi, Magnano, Hichy & Ramaci, 2014).

Las condiciones laborales operan a nivel de administración de la escuela y están ligadas a los recursos disponibles y horas lectivas versus no-lectivas. Los docentes manifiestan una insatisfacción laboral debido a las carencias de (i) recursos didácticos y tecnológicos (en algunos casos) y de (ii) tiempo para dedicarse a planificar, crear o buscar material y evaluaciones adecuadas que resulta en desmotivación o un sentimiento de desinterés (Aydin, 2012). Al igual que lo afirmado por Addison y Brunett (2008), este estudio encontró que el exceso de trabajo administrativo y extensos horarios de clases derivan en una desmotivación en los docentes.

La falta de perfeccionamiento conduce a (des)motivaciones en los docentes. El crecimiento profesional es uno de los elementos más recurrentes en los estudios sobre los factores que inciden en las motivaciones del profesor (Karavas, 2010). Así mismo, los profesores del presente estudio anhelan recibir perfeccionamiento profesional debido a los cambios propuestos por el currículo nacional, en especial por la prioridad que se da a la enseñanza del inglés en las escuelas del país. Este perfeccionamiento no es asequible a la mayoría de los docentes, como lo menciona Baleghizadeh y Gordani (2012), los docentes tienen pocas oportunidades para un crecimiento profesional. Aun así, dentro del ámbito del perfeccionamiento profesional, los profesores valoran (i) el participar en la micro comunidad denominada 'departamento de inglés' porque retribuye de alguna manera la carencia de perfeccionamiento y (ii) el haber tenido la oportunidad de permanecer (haber vivido) por un tiempo en un país de habla inglesa. Estas dos últimas causales de motivación dentro del ámbito

del crecimiento profesional son un aporte a las investigaciones sobre identidad y motivación puesto que, en la vasta revisión bibliográfica realizada, no son mencionados.

La burocracia que deriva de las demandas del sistema educacional constituyen el cuarto factor que desencadena en desmotivaciones en los docentes. Es común que tanto las políticas como las estructuras educacionales generen un sentimiento negativo (Karavas, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011) en los docentes, en especial cuando estas generan excesivas tareas administrativas (Sugino, 2010). Estos quehaceres son producto de la necesidad de las autoridades educacionales de comprobar que los cambios propuestos por las reformas se estén cumpliendo y por la *accountability* de parte del profesor (Avalos, 2010). Por otro lado, frente a estos cambios los profesores manifiestan la necesidad de capacitaciones. Se les pide que realicen cambios (metodologías de enseñanza, uso de tecnología, *accountability*) pero no se sienten apoyados. Así es como las supervisiones del ministerio, el excesivo trabajo burocrático, y falta de tiempo, son causas de desmotivación para los docentes.

Las condiciones externas al docente reguladas por la autoridad e instituciones educacionales en la presente investigación producen un sentimiento de desmotivación en los profesores. La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismo a los maestros (Valliant, 2007) y por mejorar las condiciones de trabajo. El profesor es el actor más activo al momento de implementar políticas educativas y al sentirse motivado proporcionaría, como lo afirma Jesús y Lens (2005), la base para un buen funcionamiento del currículo escolar.

Las frecuentes reformas educacionales que se han producido, se están produciendo y se generarán, debido a los rápidos cambios sociales a nivel mundial, repercuten en la identidad de los profesores. Por este motivo, es necesario conocer a nivel global y local cuáles son los factores que impactan y de qué manera en la identidad del docente y sean considerados en la formación de profesores y en la formación continua. Futuros estudios enfocados en diferentes áreas bajo el alero de la identidad docente son necesarios para las nuevas generaciones de cambios continuos en la sociedad que repercuten directamente en los sistemas educacionales. ©

---

**Dánisa Salinas Carvajal.** Doctora en Educación, Master en Lingüística y Profesora de Inglés dirige el Master Enseñanza Inglés en la Universidad Andrés Bello en Chile y participa en la carrera de formación de profesores de inglés. Identidad docente y Lingüística aplicada son sus principales áreas de investigación.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Addison, Rosemary, & Brundrett, Mark (2008). Motivation and Demotivation of Teachers in Primary Schools: The Challenge of Change. *Education 3-13*, 36(1), 79-94.
- Ávalos, Beatrice, Cavada, Paula.; Pardo, M; & Sotomayor, Carmen (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura nacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-163
- Ávalos, Beatrice & De Los Ríos, Danae (2013). Reform Environment and Teacher Identity in Chile. En D.B. Napier, & S. Majhanovich (eds.) *Education, Dominance and Identity*, 153-175.
- Aydin, Selami (2012). Factors Causing Demotivation in EFL Teaching Process: A Case Study. *The Qualitative Report*, 17(51), 1-13.
- Beauchamp, Catherine, & Thomas, Lynn (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Beijaard, Douwe; Meijer, Pauline; & Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Chong, Sylvia (2011). Development of teachers' professional Identities: From pre-service to their first year as novice teachers. *KEDI Journal of Educational Policy* 8(2), 219-233.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. Londres: Althouse Press.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; & Morrison, Keith (2007). *Research Methods in Education*. (6a ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Creswell, John (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Universidad de Nebraska, Lincoln: Sage Publications.
- Day, Christopher (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, Christopher (2012). New Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
- Day, Christopher; Elliot, Bob & Kington, Alison (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of Sustaining Commitment. *System*, 37, 1-125.
- Flores, Maria, & Day, Christopher (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gee, James (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hargreaves, Andy (2005). *Profesorado, cultura y post modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (5a ed.). España: Ediciones Morata.
- Heath, Helen, & Cowley, Sarah (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 141-150.
- Hunt, Cheryl (2006). Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7 (3), 315-332.
- Karavas, Evdokia (2010). How Satisfied Are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews-An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Latham, Gary P., & Pinder, Craig C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology* 56, 485-516.
- Leavy, Aisling, McSorley, Fiona, & Boté, Lisa (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.
- McCaslin, Mary (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44, 137-146.
- Moore, Alex (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: Routledge.
- Morgan, David, & Spanish Margaret (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253-270.

- Olsen, Brad (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Paraskeva, Joao (2016). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge
- Prytula, Michelle, & Hellsten, Laurie-ann (2012). *Examining the Development of Teacher Identity through Cohort Induction Models In The Context Of Reform*. Canada: Early Data.
- Pennington, Martha C., & Riley, P. Vincent (1991). Measuring job satisfaction in ESL using the Job Descriptive Index Perspectives. *Working Papers of the Department of English*, 3(1), 20-36.
- Rubin, Herbert J., & Rubin, Irene (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Santisi, Giuseppe; Magnano, Paola; Hichy, Zira; & Ramaci, Tiziana (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.373
- San Martín Cantero, Daniel (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029- 1038.
- Sexton, Dena Marie (2008). Student Teachers Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73-88.
- Smagorinsky, Peter; Cook, Leslie; Moore, Cynthia; Jackson, Alecia; & Fry, Pamela (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1998). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Sage.
- Sugino, Toshiko (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226.
- Valliant, Denise (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. *I Congreso Internacional: La identidad docente*. PREAL



# Competencias investigativas actitudinales que promueve el docente en su acción didáctica universitaria

*Attitudinal investigative competences that the teacher promotes in his university didactic action*

**Narbelina Fontanilla Lucena**

[narbelinafontanilla02@hotmail.com](mailto:narbelinafontanilla02@hotmail.com)

**Zulay Mercado Durán**

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

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 02/07/2019

Aceptado para publicación: 21/07/2019



## Resumen

El objetivo general: Identificar las competencias investigativas actitudinales que promueven los docentes universitarios en su acción didáctica. De enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, su diseño de campo –no experimental, tuvo como población 52 docentes de las asignaturas: metodología de la investigación, técnicas de estudios y trabajo de grado en diferentes Facultades de la ULA, la muestra fue de 37 profesores. Para la recolección de la data se manejó la técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario constituido por 28 Ítems con escala de Likert. Entre los resultados más significativos: la acción didáctica se promueve la responsabilidad al momento de realizar alguna investigación, los docentes tienden a vincular la investigación con las comunidades, impregnándola con una visión humanista social.

**Palabras clave:** Competencias investigativas actitudinales, Acción didáctica.

## Abstract

The general objective: Identify the investigative competences that university teachers promote in their didactic action. With a quantitative approach, descriptive type, its field design –not experimental, had as population 52 teachers of the subjects: research methodology, techniques of studies and degree work in different faculties of the ULA, the sample was 37 professors. For the data collection it handled the technique of survey and as a tool a questionnaire constituted for 28 items with Likert scale. Among the most significant results: the didactic action promotes responsibility when making any furthermore, teachers tend to link research with communities impregnating it with a social humanist vision.

**Keywords:** attitudinal investigative competences, didactic action.

## Introducción

---

Desde este punto de vista el desarrollo de competencias investigativas actitudinales en los estudiantes universitarios permitirá construir, explicar o comprender fenómenos en diferentes contextos no solo educativos sino desde la realidad, en tanto, se convierte a su vez en un proceso de aprendizaje para quienes participan en ella de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. Es por ello que la acción que le imprima el docente universitario en su quehacer didáctico de manera consciente, sistemática y crítica, permitirá la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio docente.

Cumplir tal cometido devela el papel fundamental que cumple la investigación en el desempeño de los docentes universitarios, no sólo en aquellas unidades curriculares vinculadas con la enseñanza de las metodologías investigativas sino como transversalidad curricular, puesto que por mucho tiempo, la tarea de investigar se ha delegado exclusivamente a ciencias exactas y naturales, los laboratorios o grupos de investigación y muy poco a las ciencias humanísticas las cuales tienen permanente contacto con la sociedad y sus realidades para la construcción del conocimiento en todas sus aristas curriculares.

A pesar de lo antes señalado, Piñero Martín et al. (2007) indican que el eje transversal de investigación en la acción didáctica está separado de la investigación y del contexto socio educativo, pues prevalece en los docentes: una praxis centrada en la transmisión de los contenidos; carecen de formación en materia de transversalidad curricular; desconocimiento de los nuevos enfoques educativos y las nuevas tendencias o quizás hasta la desmotivación o falta de compromiso por parte del docente.

Evidentemente, la formación de futuros profesionales, en este caso en docencia, requiere del dominio de competencias investigativas actitudinales, las cuales implican una relación estrecha entre la teoría y la práctica, el desarrollo de herramientas cognoscitivas, procedimentales (técnicas, métodos) y actitudinales que conlleven a la observación, comprensión, análisis y reflexión crítica de la realidad, buscar soluciones frente a adversidades, saber actuar con serenidad y acorde a las circunstancias, aprender de las experiencias y crecer como individuo.

Es de resaltar que la mayoría de las competencias investigativas actitudinales adquiridas durante la formación, que pocas veces se evidencia en la acción del docente en el aula, pues tal, como se afirmó anteriormente, prevalece el uso del modelo técnico transmisivo, a través de las experiencias investigativas empíricas, es decir, sin rigurosidad científica.

De acuerdo con Tobón Tobón (2006) los docentes deben asegurarse que los conocimientos generados por ellos sean significativos y transferidos a contextos concretos donde ocurren las prácticas educativas, se trata de una educación basada en competencias, privilegiando el principio de la transferibilidad. Esto implica que la docencia y la investigación al conjugarse requieren de profesionales con voluntad y compromisos para transformar las realidades concretas a través de la producción intelectual en el aula. Sin embargo, para Vargas (2004) hay quienes ejercen la profesión docente con poca experticia en los conocimientos técnicos necesarios para emprender los retos curriculares actuales, pues muchas veces se le delega al docente excesivas tareas y funciones fuera de la carga académica, en efecto, predomina la función docente sobre la investigación y la extensión.

Si se entiende la tarea de investigación como una actividad cognoscitiva de análisis y reflexión sobre un problema real y práctico, y precede a una determinada intervención de la realidad, es necesario entonces que el profesor reflexione e indague los problemas que se derivan de su quehacer en el aula y de su contexto para lo cual necesita ir más allá de la consolidación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y destrezas, involucra además, la capacidad para seleccionar y combinar los conocimientos haciendo uso pertinente de los

mismo, aquí la praxis educativa constituye un escenario privilegiado para que el profesional integre y aplique conocimientos, es decir, que desarrolle competencias investigativas y construya conocimiento con base a la integración de saberes.

## Conceptualización teórica

### Competencias Investigativas

Morales et al. (2005) plantean que para enseñar investigación se pudieran tomar como referencia algunas propuestas que se catalogan como competencias investigativas entre ellas: Leer investigaciones sobre áreas a fines publicadas, realizar exposiciones conceptuales sobre los procesos de investigación, acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación, enseñar a investigar investigando, investigar con y en pro de la comunidad, escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación, practicar la investigación significativa.

Así mismo, coincide Nápoles Sayous (2007) con la necesidad de desarrollar competencias investigativas en los estudiantes, con el fin de desarrollar en ellos profesionales comprometidos, en pro de generar procesos dinámicos y continuos de aprendizaje social para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos y que en su forma de actuación sea agentes multiplicadores de valores y actitudes que les permitan asumir, suscitar e impulsar ideas y cambios de acuerdo al contexto histórico en el que está viviendo. Agrega también, que es necesario integrar la investigación al uso de bienes y servicios, fomentar actitudes de liderazgo, para que los estudiantes realicen proyectos sociales encaminados al desarrollo económico sustentable, generar alianzas estrategias entre los sectores públicos y privados, como vía para el cambio, colaboración y soluciones de problemas de interés social.

En este orden de idea, Rizo Moreno (2004) señala la importancia de los docentes que enseñen investigación, manejen competencias investigativas para transferirla en forma eficaz a sus estudiantes, plantea que pensar la investigación supone una aproximación a los conocimientos teóricos que fundamenta su praxis investigativa, pero además, expresa la necesidad de darle un sentido reflexivo y asumirla como un proceso en continua construcción y reconstrucción, sugiere enseñar a investigar investigando, desde la práctica, tomando en consideración los niveles pedagógicos, epistemológicos y comunicativo.

Siendo así, los docentes que enseñan investigación deben promover la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos, creativos e impulsar la habilidad para convertir esos problemas prácticos en problemas de conocimientos. Esta postura se ve acompañada por Balbo (2010) quien tiene una trayectoria como docente e investigadora, al afirmar que si es posible enseñar a investigar y generar en los estudiantes pasión por la investigación, para esto debemos formar, fomentando los indicadores de logros conceptuales, procedimentales y actitudinales, solo así verán el significado y la aplicabilidad de lo aprendido para cualquier situación e incluso luego después de egresado.

Debe hacerse la premisa de que hoy menos que nunca se pueden afirmar verdades permanentes, que se exija capacitación permanente, actualización, compromisos, solidaridad cuando las personas por las que llaman docentes soliciten apoyo; la invitación que hace la autora es seguir formándose, investigar, asistir a congresos, publicar, con estas actividades se renueva el conocimiento y puede ser cada día más competentes y por ende, mejores formadores de competencias investigativas en los estudiantes.

### Competencias Actitudinales

No todas las personas cumplen con la actitud más idónea para ejercer la docencia ya que son necesarias ciertas características personales tales como: madurez y seguridad emocional, autoestima, equilibrio emocional, empatía imaginación y muchas otras más, un docente con una actitud positiva debe manifestar entusiasmo de manera que se transmita a los estudiantes esa pasión por aprender y descubrir, este optimismo pedagógico

es lo que le permite al alumno encuentre posibilidades de aprendizaje, que el docente adquiera liderazgo para expandir sus horizontes para proporcionar seguridad y confianza en distintas direcciones.

Para Díaz y Hernández Rojas (2002), los contenidos actitudinales suelen ser definidos como el “ser” y como contenidos siempre están presente en la enseñanza, aun cuando no a veces de forma explícita. Las actitudes experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona

Son experiencias subjetivas hacia personas, cosas o situaciones las cuales implican una evaluación agradable o desagradable, pueden expresarse a través del lenguaje verbal (hablado o escrito) y no verbal (silencioso, gestual); son intencionales y predecibles en la conducta social, ayudan al logro de objetivos y requieren ser reflejados para expresar los valores.

Por otro lado, Balbo (2010) expresa que las competencias actitudinales valoraran el impacto de las soluciones planteadas, asumen responsabilidad ante las soluciones trazadas, y permiten convocar a otros con más experiencias cuando los problemas los superen los conocimientos. Es un proceso que se realiza básicamente con la interacción con otras personas, se inicia con el aprendizaje previo de normas y reglas. Incentiva el desarrollo del pensamiento reflexivo, metódico, creativo, la capacidad para resolver problemas, el espíritu crítico y autocrítico. Estimula y promueve el interés de conocer la realidad, utiliza el conocimiento para seleccionar la información relevante.

### La acción didáctica

La didáctica es una ciencia interdisciplinaria cuyo campo es la enseñanza con todas sus particularidades, pues tiene sus propios métodos de investigación y promueve una gran gama de estrategias y recursos para su aplicación y experimentación en el aula y fuera de ella, acordes a las necesidades de la enseñanza, las características cognitivas-procedimentales y actitudinales del plan de estudio de las instituciones (Instituto Superior Terra, 2014)

Últimamente muchos autores discuten la definición de didáctica, como Sacristán (1998) quien la enfatiza como disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo. Vasco Uribe (1990), considera a la didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza. Davini (1994) apunta que la didáctica es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas disciplinas que al ocuparse de la enseñanza es constituirse en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento”.

Es aquí oportuno recordar que el predominio del conocimiento (saber) en las aulas de clases prevaleció por décadas cuando leemos estas definiciones Stenhouse (1993) quien impulsó la investigación como estrategia expedita para mejorar la enseñanza y la sustentó en la premisa cada profesor debe ocuparse en describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que, al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente. Por lo tanto, es necesario realizar los acontecimientos que suceden en el aula y es urgente guiarlos hacia resultados más satisfactorios. En consecuencia, cada docente en su acción didáctica le corresponde investigar, analizar, practicar y ayudar a su permanente transformación.

Desde estas clarificaciones la acción didáctica universitaria debe entenderse como la organización de los saberes e intencionalidades de la enseñanza universitaria en función de los futuros profesionales. Cabe destacar, que al referir el término intencionalidades abarca todo lo relacionado con su desarrollo personal, sus potencialidades de inteligencia, el dominio de competencias profesionales y de investigación, finalmente actitudes y valores en función de su participación activa, acorde y coherente en el entorno social.

De suceder lo contrario, Díaz Herrera (2001) señala, se está presente ante docentes universitarios que reconocen que el dominio teórico es lo único necesario para que el aprendiz sea capaz de orientarse, desempeñarse

y saber convivir, en consecuencia se manifestaría en la acción didáctica el descuido investigativo por parte de quienes tienen a la enseñanza por profesión, poca reflexión y divulgación didáctica a este nivel, escaso interés institucional de convertir la enseñanza superior en un verdadero proceso científico. Sin embargo, es oportuno señalar que, aunque existen preocupaciones por mejorar la calidad de la educación superior, en muchas oportunidades, los docentes, solo hacen énfasis en las herramientas o técnicas para enseñar dejando un sesgo hacia lo administrativo de la docencia o hacia la actualización en la disciplina que se enseña.

Durante la acción didáctica universitaria en algunas ocasiones se contradicen su definición como un proceso institucionalizado, vinculado con las estructuras y dinámicas de los sistemas educativos en sus diferentes niveles de organización Porlán Ariza (2003). En ésta, juega un papel fundamental el currículum, pues representa, la búsqueda y la sistematización del conocimiento, así como las vías acerca del qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar los contenidos y cómo evaluarlos.

Lo que implica que el profesor conozca y se comprometa no sólo con la dimensión del saber sino con un tratamiento dinámico, creativo del conocimiento y el logro de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, que permita durante la acción didáctica se profundicen los aprendizajes que favorezcan no solo al docente, sino al estudiante y a la valoración de lo que se está haciendo, por que repercutirá en los contenidos, representaciones mentales y en sus relaciones personales e interpersonales.

## **Recorrido metodológico**

---

### **Enfoque Epistemológico**

Según Camacho (2000) la visión epistemológica que adquiere esta investigación es de carácter numérico-aritmético. De acuerdo con el nivel del conocimiento, el presente estudio se ubica en una investigación de tipo descriptivo-analítico, que según la conceptualización de Hernández Sampieri (2003), desde este punto de vista, se registraron, analizaron e interpretaron las competencias investigativas actitudinales de los docentes de la Universidad de Los Andes de diferentes facultades. Por otro lado, el carácter de analítico, se debe al análisis de los eventos objeto de estudio y su comprensión más profunda (Hurtado De Barrera, 2000), atendiendo a las especificidades de los objetivos.

El diseño de la investigación de la presente investigación, adoptó pautas correspondientes a un diseño no experimental y de campo; según Sierra Bravo (2001) el modelo de investigación transeccional o transversal, pues el cuestionario se aplicó en una sola oportunidad a los docentes participantes de este estudio.

La población está representada por la totalidad de docentes (52) que dictan las asignaturas que les permiten desarrollar competencias investigativas actitudinales en sus estudiantes en la Universidad de Los Andes son: Metodología de Investigación, Técnicas de Estudios, Trabajos de Grados. Con respecto a la muestra se consideró la muestra tipo no probabilística, seleccionada de manera intencional, que de acuerdo con Arias Odón (2006) es aquella, donde los elementos muestrales son escogidos en base a criterios o juicios preestablecidos por el investigador. Así, los criterios de selección fueron: accesibilidad al informante, disposición para ofrecer los datos, profesores de la Unidad Curricular anteriormente mencionadas y experiencia en investigación.

De esta manera, de forma aleatoria se seleccionaron 37 docentes correspondientes a las de Humanidades y Educación, Ciencias Forestales y Ambientales en la sede de Mérida y en el Departamento de Ciencias Sociales de la sede de Trujillo, de La Universidad de Los Andes; a quienes se les aplicó el instrumento, a algunos directamente y a otros se les envió el cuestionario vía correo electrónico.

Las técnicas e instrumentos se emplearon como técnica la encuesta, y como instrumento un cuestionario estructurado cerrado, constituido por 28 preguntas, con cinco (5) alternativas, escala tipo Likert (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca, Nunca), administrado a los docentes, para darle validez del instrumento, la técnica elegida fue el juicio de tres (3) expertos en el área de metodología de la investigación, técnica de estudio y trabajo de grado.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 10 sujetos con características similares a los que conforman la muestra de la investigación. Los datos aportados por los docentes a quienes se le aplicó el instrumento, se procesaron con el paquete estadístico SPSS, con el cual se calculó, además, el Coeficiente de Consistencia Interna Alfa de Cronbach; esto permitió calcular las varianzas de cada ítem, respecto al número de sujetos que respondió y la variabilidad de todas las respuestas respecto a cada uno de los ítems (Hurtado León & Toro Garrido, 2007). Una vez piloteado el cuestionario, se realizó el análisis de Cronbach, obteniéndose una medida de 0,959 como coeficiente de confiabilidad, lo cual indica que el instrumento es muy consistente, pues al ser aplicado en repetidas veces se obtendría el mismo patrón de respuestas, dado que hay relación proporcional entre los puntajes verdaderos con respecto a la variabilidad total (este último es la suma de los puntajes verdaderos más los puntajes de error) siendo bastante significativa. El resultado obtenido de 0,959 para la confiabilidad de Alfa de Cronbach, permite ubicar dicha medida dentro del rango excelente.

## Resultados

**Tabla 1.** Subdimensión: Competencias Actitudinales

Nº	Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1	Promueve Responsabilidad	30	81	0	0	4	11	0	0	3	8	37	100
2	Promueve la Ética	20	54	0	0	10	27	0	0	7	19	37	100
3	Vinculación con la comunidad	9	24	28	76	0	0	0	0	0	0	37	100
<b>TOTAL</b>		<b>20</b>	<b>54</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

En cuanto a los aspectos actitudinales de las competencias investigativas que promueven los docentes de las asignaturas Metodología de la investigación, Técnicas de Estudios y Trabajos de Grados, los resultados del indicador 8 revelan que el 81% de ellos, al momento de realizar alguna investigación siempre promueven la responsabilidad en sus estudiantes, sobre todo en los que se refiere al cumplimiento de las obligaciones que tienen los estudiantes para llevar a cabo sus tareas con diligencia, serenidad, compromiso, confianza, tranquilidad y prudencia porque saben que las cosas deben realizarse bien desde el principio hasta el final y que solo así se saca una verdadera enseñanza. Al respecto Wester (2008) sostiene que la responsabilidad es una actitud que al ser promovida en clase invita a los estudiantes a hacerse cargo de las propias acciones y a estar conscientes de las repercusiones que generan los resultados de sus investigaciones y sobre todo a reflexionar y valorar las consecuencias de sus actos.

Un 11% de los docentes manifestó que solo algunas veces estimulan la responsabilidad, junto a un 8% que nunca lo hacen. Esta tendencia negativa de un 19%, muestra que esos docentes no inducen al estudiante a reflexionar sobre las implicaciones que tienen sus acciones para consigo mismo y para con los demás y cómo la responsabilidad es fundamental al momento de tomar decisiones en cuanto a los resultados de sus investigaciones. En consecuencia no serán capaces de reconocer los errores cometidos y no se mostrarán con disposición a repararlos.

En la tabla 2 se observa que las competencias investigativas que más se promueven son las actitudinales, con un 54% en la alternativa siempre y un 24% en casi siempre; es decir que hay una tendencia positiva en los docentes universitarios encuestados, para promover la ética, la responsabilidad y vincular la investigación con las comunidades, lo cual es reforzado con las ideas de Díaz y Hernández (2002) y con las de Balbo (2010) cuando afirman que las competencias actitudinales al definir el ser y promover la interacción con otras per-

sonas ayudan a superar problemas, seguir normas-reglas desde un pensamiento crítico, reflexivo y metódico, consideran además que siempre deben estar presentes en la enseñanza aun cuando no sea de manera explícita.

**Tabla 2.** Dimensión: Competencias Investigativas

Sub-dimensiones	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Conceptuales	11	30	11	30	15	40	0	0	0	0	37	100
Procedimentales	13	35	0	0	8	22	2	5	14	38	37	100
Actitudinales	20	54	9	24	5	14	0	0	3	8	37	100
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

De igual manera los autores manifiestan que el docente universitario juega un papel indispensable en el desarrollo de competencias investigativas actitudinales, es aquí donde el papel protagónico del docente no es solo el de transmitir conocimientos, sino el de renovación cultural, de la formación del hombre, del tipo de sociedad, del papel de la universidad, del acercamiento a la realidad desde su acción didáctica. En segundo lugar se ubican las competencias conceptuales con un porcentaje de 30% en la alternativa siempre y 30% en casi siempre, lo cual indica que los docentes de cierta manera trabajan en las aulas de clases la identificación de problema, lo definen y lo evalúan. Esto indica que en una tendencia positiva, los estudiantes manejan información teórica y tienen conocimientos previos en conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación educativa que les permiten analizar, interpretar, argumentar, llegar a conclusiones y contextualizar el problema de investigación con la realidad, de acuerdo con lo planteado por Balbo (2010); Mosley et al. (2005); Muñoz Giraldo & Quintero Corzo (2001).

Con respecto a las competencias procedimentales la muestra encuestada se inclinó en un 22% hacia algunas veces y en un 38% hacia nunca, ello denota su inclinación negativa hacia la promoción de los contenidos del saber hacer, es decir, competencias, relacionadas con el uso de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas para que el estudiante conozca y comprenda la información (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2007). Además, podría decirse que estos docentes tampoco estimulan en la acción didáctica el diseño de proyectos de investigación, elaboración de diagnósticos, ejecución de proyectos para la solución de problemas y divulgación del conocimiento en eventos, lo cual es antagónico con las recomendaciones de Balbo (2010).

En síntesis, los resultados demuestran inclinación al desarrollo de las competencias actitudinales y conceptuales más que las procedimentales, dejándose de cumplir con la integralidad de la enseñanza de la investigación debilitando en los estudiantes el sentimiento de pasión por la investigación para que pueda encontrarle sentido a la aplicabilidad de lo aprendido; de acuerdo con las precisiones teóricas de Balbo (2010).

### **Dimensión: Componentes de la acción didáctica**

Como se puede observar en la tabla 3, el indicador 4, revela que los profesores encuestados en un 35% se inclinó por siempre y un 27% por casi siempre en cuanto al uso de los organizadores previos en la investigación como estrategia didáctica, esta situación revela una tendencia positiva en el apoyo de estrategias que les ayudan a desarrollar los contenidos de las materias relacionadas con la investigación, con ello establecen conceptos o proposiciones de la nueva información que aprenden los estudiantes, logrando que estos transfieran lo

aprendido a nuevas situaciones o problemas de investigación. Dichos resultados concuerdan con lo expresado por Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas (2005), cuando afirman que, los organizadores previos facilitan la profundización de los conocimientos en el educando, dado que promueven el recuerdo de elementos teóricos y prácticos existentes en un determinado contenido. Aunado a esto, con el empleo de los organizadores previos los docentes en su acción didáctica estructuran los contenidos de las asignaturas que dictan, potenciando así la asimilación de los conocimientos, como lo suscribe García Madruga (1991).

**Tabla 3.** Subdimensión: Estrategias de Enseñanza

Nº	Indicadores	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi Nunca		Nunca		Totales	
		F	%	f	%	f	%	F	%	F	%	f	%
4	Organizadores Previos	13	35	10	27	0	0	10	27	4	11	37	100
5	Uso de Analogías	9	24	0	0	9	24	6	16	13	35	37	100
6	Aprendizaje Basado en Problemas	9	24	0	0	6	16	9	24	13	35	37	100
7	Proyecto de Investigación	16	43	6	16	7	19	0	0	8	22	37	100
8	Elaboración de Resúmenes	30	81	0	0	7	19	0	0	0	0	37	100
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>41</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Con respecto al indicador 5, el 35% de los docentes afirma que nunca propician el uso de analogías como método didáctico para desarrollar las competencias investigativas de sus estudiantes, el 16% respondió que casi nunca lo usa y 24% manifiesta que algunas veces la usa. Tales resultados revelan que, en una tendencia negativa estos profesores no utilizan estrategias que le permitan a los educandos la comparación o analogías de contenidos para propiciar la formación investigativa, ni relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas. Evidencias estas que muestran falta de coincidencia con lo expresado por Dagher (1998) y Carretero (2009) cuando sostienen que las analogías representan técnicas de ayuda para la búsqueda del conocimiento, por medio de la determinación de las semejanzas y diferencias en una noción o concepto para comprenderlo con mayor exactitud y precisión.

## Conclusiones

El análisis de los resultados relacionados con identificar las competencias investigativas actitudinales que promueve el docente universitario en la acción didáctica: Se constató que en la acción didáctica se promueve la responsabilidad en los estudiantes al momento de realizar alguna investigación, pues el docente, los invita a estar conscientes de las consecuencias, en cuanto al plagio de la información, veracidad de los resultados, entrega puntual de sus deberes y la falseación de los datos; en tal sentido, se obtuvo que éstos toman conciencia, reflexionan, administran, orientan y valoran los efectos éticos de sus actos investigativos.

Otro hecho de relevancia es la inclinación de los docentes a vincular la investigación con las comunidades, impregnándola con una visión humanista social lo cual denota la actitud de los estudiantes hacia la aplicación del trabajo investigativo, tomando en cuenta necesidades e intereses del entorno intervenido.

En cuanto a los componentes de la acción didáctica: Se confirmó que los docentes del área de investigación, se apoyan en los organizadores previos y la elaboración de resúmenes como estrategias didácticas que ayudan a la profundización de los conocimientos en el educando al promover el recuerdo de los elementos teóricos

y prácticos existentes, en un determinado contenido e impulsan el análisis y la síntesis de la información, el fortalecimiento del aprendizaje constructivo, la comprensión de los datos o hechos y la consolidación de la información recolectada. En otras palabras, los docentes orientan a los estudiantes hacia la búsqueda de los elementos lógicos de textos, la redacción y argumentación para explicar su objeto de estudio.

No obstante, presentan debilidades en el uso de estrategias como las analogías, aprendizaje basado en problemas y proyectos de investigación; lo cual inhibe las competencias en los estudiantes para relacionar los nuevos conocimientos con las experiencias previas, detectar problemas, tomar decisiones, buscar alternativas de solución y, de hecho, para llevar a la práctica el estudio de situaciones relacionadas con un área o temática determinada. ©

---

**Narbelina Fontanilla Lucena.** Licenciada en Educación. Mención: Educación Básica Integral Especialista en Docencia para la Educación Superior. Magister Scientiarum en Educación. Mención Currículo

**Zulay Mercado Durán.** Magíster en Pedagogía Alternativa en Enseñanza de la Matemática (2012-2013). Especialista en Enseñanza de la Matemática para la Educación Primaria (2010-2012). Licenciada en Educación Mención Básica Integral (2003-2008). Técnico Superior en Administración Mención Mercadotecnia (1990–1993). Cargo: Investigadora en Ciencias Básicas, Naturales y Aplicadas, ULA. Docente: Área Metodología de la Investigación, Departamento de Medición y Evaluación, Facultad de Humanidades y Educación, ULA- Mérida.

---

## Referencias bibliográficas

- Arias Odón, Fidas Gerardo (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5ª ed.) Caracas: Episteme.
- Balbo, Josefina (2010). *Formación en competencias investigativas, un nuevo reto de las universidades*. Táchira, Venezuela: Universidad Nacional Experimental del Táchira.
- Camacho, Hermelinda (2000). *Enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación* (Tesis doctoral). Maracaibo, Venezuela: Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín.
- Carretero, Mario (2009). Constructivismo y Educación. *Revista de Reseña Educativas*. Recuperado de <http://docplayer.es/9502765-Carretero-mario-2009-constructivismo-y-educacion-buenos-aires-editorial-paidos.html> Consultado en agosto 2016.
- Dagher, Zoubeida R. (1998). *Los tipos de analogías de la enseñanza en la ciencia del entendimiento*. New York: Cornell University Press.
- Davini, María Cristina (1994). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Herrera, Damaris (2001). La didáctica universitaria. Una alternativa para transformar la enseñanza. *Revista Acción pedagógica*, 10 (2), 64-72.
- Díaz, Ángel & Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2005). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. (2ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª. ed.) México: Mc Graw Hill.
- Floréz Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- García Madruga, Juan Antonio (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, Roberto (2003). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw Hill Interamericana, S.A.
- Hurtado De Barrera, Jacqueline (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Venezuela: Sypal.
- Hurtado León, Iván & Toro Garrido, Josefina (2007). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de cambio*. (5ª ed.). Venezuela: CEC.
- Instituto Superior TERRA (2014). Innovación y Articulación en Educación Superior. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/terras2/> Consultado en mayo 2016.
- Morales, Oscar Alberto & Rincón, Ángel Gabriel & Romero, José Tona (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Universidad de Los Andes. *Revista EDUCERE*, 9(29), 217-224.
- Mosley C., Donald & Megginson, León C., & Pietri, Paul H. (2005). *Supervisión: La práctica de empowermet*. (6ª ed.) México: Thomson.
- Muñoz Giraldo, José Federman & Quintero Corzo, Josefina (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Colombia: Magisterio.
- Nápoles Sayous, Nuria (2007). La investigación científica y el aprendizaje social para la producción de conocimientos en la formación del ingeniero civil. Ingeniería. *Revista ESPACIOS*, 28 (3), 39-46.
- Piñero Martín, María Lourdes & Rondón Mora, Luz Marina & Piña de Valderrama, Esperanza (2007). *La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela: Laurus.
- Porlán Ariza, Rafael (2003). Principios para la Formación del Profesorado en Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (46), 23-35.
- Rizo Moreno, Héctor Eli (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29.
- Sacristán, José Gimeno (1998). *El Currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sierra Bravo, Restituto (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y Ejercicios*. Madrid – España: Paraninfo.
- Stenhouse, Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tobón Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.). Bogotá: Ecoe.
- Vargas, Adriana (2004). *Programa de formación de investigadores*. (Tesis de Maestría). Ciudad Bolívar, Venezuela: Universidad de Oriente.
- Vasco Uribe, Carlos Eduardo (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Bogotá: Corprodic Varcálal.
- Wester, Jutta H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. CESA-FCES, (42), 3-13.

# Educación y sostenibilidad ambiental reto y cosmovisión universitaria. Caso Universidad Central del Ecuador

Investigación  
arbitrada

*Education and environmental sustainability challenge and university cosmovision. Case central university of Ecuador*

**Silvia Elizabeth García González**  
[sielgarcia@hotmail.com](mailto:sielgarcia@hotmail.com)

**Franz Del Pozo**  
[fdelpozo@yahoo.com](mailto:fdelpozo@yahoo.com)  
Universidad Central del Ecuador  
Quito. Ecuador

Artículo recibido: 07/05/2019  
Aceptado para publicación: 11/07/2019



## Resumen

Educar para la sostenibilidad implica una visión holística y transdisciplinaria donde el ser que aprende interactúa armoniosamente con su entorno, entendiendo que su actuar deja huella en su presente y trasciende al futuro. Con este enfoque se desarrolla el presente artículo, producto de la investigación documental realizada como fundamento del papel de la Universidad Central del Ecuador en el desarrollo sostenible ambiental, cuyo objetivo es examinar las normativas institucionales, malla curricular a fin de establecer relaciones entre conocimiento y conductas ambientalmente de la comunidad universitaria. El estudio permitió obtener evidencias conceptuales y contrastes teóricos con la cultura institucional, se generaron espacios de discusión y construcción colectiva. Se concluye con propuestas de mejora para impulsar, la creación de una cosmovisión vanguardista.

**Palabras clave:** Educación, desarrollo sostenible ambiental, Cosmovisión, Universidad sostenible

## Abstract

Educating for sustainability implies a holistic and transdisciplinary vision where the learner interacts harmoniously with their environment, understanding that their actions leave their mark on their present and transcend the future. With this approach, the present article is developed, product of the documentary research carried out as a foundation of the Central University of Ecuador's role in sustainable environmental development, whose objective is to examine the institutional norms, curricular mesh in order to establish relationships between knowledge and behaviors environmentally of the university community. The study allowed to obtain conceptual evidences and theoretical contrasts with the institutional culture, spaces for discussion and collective construction were generated. It concludes with proposals for improvement to promote, the creation of an avant-garde worldview.

**Keywords:** Education, sustainable environmental development, Worldview, Sustainable University.

## Introducción

---

La educación ambiental viene a constituir en este siglo, una de las respuestas a la crisis ambiental. Su finalidad es promover la formación de una conciencia ecológica en los seres humanos que les permita convivir con el entorno, preservarlo, y transformarlo en función de sus necesidades, sin comprometer con ello la posibilidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas, de preservar y desarrollar la riqueza cultural y natural de la humanidad, de producir bienes y riquezas materiales, incrementar el potencial productivo, asegurando oportunidades equitativas para todos, sin que ello implique poner en peligro los diferentes ecosistemas. Desde un enfoque interdisciplinar, la dimensión ambiental en los sistemas educativos, fueron constituyendo retos y desafíos para la educación en todos los niveles y modalidades por cuanto deberían empezar a formar parte de sus currículos y mallas curriculares, planes y programas a impartir. El elemento innovador de la transversalidad fue creando diversas reflexiones para la acción, surgiendo múltiples estrategias, técnicas, métodos para ver en lo real la transferencia de los aprendizajes a fin, no solo de incorporar la transversalidad de la educación ambiental en el currículo de la enseñanza básica, sino de iniciar procesos de cambio en las universidades con dos sentidos principales: primero la formación de profesionales docentes o en cualquier área de formación con amplios valores éticos en el tema ambiental con visión ecológica y, segundo, la transferencia de estos aprendizajes en cada campo de acción profesional. (Femini, 1997)

Particularmente, en Ecuador, las iniciativas para la incorporación de los temas ambientales en los currículo educativos nace del Plan Nacional de Educación Ambiental para la Educación Básica y el Bachillerato el cual constituye la “carta de navegación” (Ministerio de Educación, 2007) que marcó el pensamiento, el sentimiento y la acción de la institucionalización de la educación ambiental para apoyar al desarrollo sostenible. Sin embargo, en el nivel de educación superior, los programas normalmente se dedican a investigar la biodiversidad del país, evaluar el impacto ambiental de industrias o ciudades, administrar recursos naturales renovables, determinar estrategias efectivas de conservación, entre otros. Los programas universitarios suelen ser una gran fuente de información objetiva y científica. Es posible que las organizaciones no gubernamentales sean las mayores propagadoras de iniciativas relacionadas con la educación ambiental, la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

De este señalamiento, surge la intencionalidad del artículo que se expone como producto de primeras reflexiones en torno al proceso de investigación realizado en la Universidad Central del Ecuador, el cual tuvo como propósito examinar, a través de un estudio documental, las normativas institucionales, malla curricular y perspectiva pro ambiental de la comunidad universitaria a fin de establecer relaciones entre conocimiento y conductas ambientalmente sostenibles; precisando los retos que tiene en su papel educativo relevante en la protección del ambiente para salvaguardar la vida del planeta, incorporando como nuevo elemento, además de lo transversal, la sostenibilidad que aparece como “la idea central unificadora más necesaria en este momento de la historia de la humanidad” (Bybee, 1991, p.45) asumiéndolo como un concepto que pretende movilizar la responsabilidad colectiva para hacer frente al conjunto de graves problemas y desafíos a los que se enfrenta la humanidad, apostando por la cooperación y la defensa del interés general y construyendo una cosmovisión universitaria en colectivo.

En este sentido, se presenta el análisis descriptivo de la revisión teórica y conceptual encontrada, que permitió un acercamiento a la perspectiva universitaria para el abordaje de la sostenibilidad ambiental dentro de los procesos formativos y la conjugación de reflexiones necesarias para lograr la construcción de una cosmovisión universitaria que trascienda en la aplicación de un modelo de universidad sostenible,

## Educación y sostenibilidad ambiental

Específicamente, en el campo de la educación, el tema ambiental con enfoque transversal generó controversias, mucho más al momento de plantearse que también debería ser interdisciplinar y más complejo aun cuando, a partir de los paradigmas emergentes debería ser impartida con una perspectiva holística, transdisciplinar sin límites fronterizos sino concebida con proyección biocéntrica del mundo y enmarcada dentro del desarrollo sostenible. Es allí que la formación de docentes en las universidades requirió un cambio de los pensum de formación profesional el cual permitiera el abordaje de los valores ambientales con mayor profundidad no solo del aspecto conceptual a nivel de conocimientos sino de la expresión en la práctica de valores proambientales de los estudiantes. De igual manera, la formación bajo estos principios de educación ambiental con carácter transversal, transdisciplinar, holístico y sostenible por sus mismas características debería permear todas las carreras de formación universitaria para lograr la conciencia ciudadana con perspectiva sinérgica: todos en lo mismo para lograr un mismo fin.

Ahora bien, incluir todos estos elementos en los currículos universitarios ha configurado importantes retos debido a que implica visualizar los impactos de la formación y aprendizaje transferido en las políticas públicas del país, la provincia, ciudad y comunidad donde está inserta la universidad. Vilches y Gil Pérez (2012) “Indican la existencia de obstáculos en la incorporación del currículo universitario debido a escasa cultura de sostenibilidad en muchos docentes, uso de metodologías tradicionales y falta de recursos como herramientas que faciliten la inclusión en programas” (p.78). Indagar estas limitaciones, configuró el interés principal de estudio debido a la necesidad precisar los impedimentos de los profesores de la UCE para incorporar los temas ambientales transversales en la malla curricular y cual era su visión conceptual de la sostenibilidad, específicamente en lo relacionado con el ambiente dado las características naturales del Ecuador.

Es oportuno resaltar que, los referentes teóricos que indican la magnitud del reto educativo para formar desde y para la sostenibilidad, surgen de los postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) en el documento que orienta el objetivo de desarrollo sostenible 4 Educación en la agenda 2030, el cual aborda la educación como un lugar central en la consecución de la misma. Al respecto, la agenda 2030 desglosa:

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un compromiso intergubernamental y un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad”. Incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que “son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental”; y reflejan la dimensión y ambición de la nueva Agenda universal. Estos objetivos son el resultado de lo que seguramente es el proceso de consulta más inclusivo de la historia de las Naciones Unidas y que incorpora una cantidad considerable de aportaciones procedentes de todos los sectores de la sociedad, todos los agentes de la comunidad internacional y todas las regiones del mundo. Todos los Estados Miembros, la totalidad del sistema de las Naciones Unidas, personas expertas y un amplio espectro de representantes de la sociedad civil y el sector privado y, ante todo, millones de personas de todos los rincones del planeta, se han comprometido con esta vasta agenda para afrontar una serie de inquietudes universalmente compartidas y para promover el bien común (p. 5).

En el caso específico de la educación, esta agenda regula los principios fundamentales de la misma en el marco del desarrollo sostenible, estableciendo su derecho esencial y habilitador. Y para lograr este derecho los países deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una educación y un aprendizaje inclusivo, equitativos y de calidad. Desde esta postura, es inevitable colocar a la educación como eje principal y motor de la formación integral del ser humano para el desarrollo sostenible de un país y del mundo. Tales aseveraciones son complementadas en la tercera reunión del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (Unesco, 2004) en el cual se identifica entre las tendencias emergentes: “Enriquecer los sistemas educativos con contenidos y métodos de desarrollo sostenible, prácticas verdes, el cambio climático y la prevención de desastres”.

En este sentido, fue conveniente preguntarse acerca del cómo se estaba llevando este proceso de incorporación del desarrollo sostenible en América Latina, específicamente en el Ecuador. De allí, fue preciso indagar sobre qué iniciativas se han gestado en las universidades ecuatorianas con el propósito de formar a sus ciudadanos con visión biocéntrica. O por el contrario, todos los planteamientos ideológicos que postula la educación para el desarrollo sostenible están quedando solamente en políticas muertas en la acción en esta parte del mundo. Surgieron estas inquietudes como hipótesis someras de un análisis general sobre el papel que debería estar asumiendo la educación desde todos sus ámbitos y no como fuerza de voluntad política de un país; tomando en cuenta que la academia y específicamente la universitaria, tienen una alta responsabilidad de implantar modelos de gestión que incidan en los cambios de comportamiento de los miembros de la comunidad, relacionados con el desarrollo sostenible, primando la equidad con el ambiente.

## Discusión

A la luz de los postulados teóricos revisados, se procedió a compararlos con estadísticas y datos relevantes extraídos por fuentes consultadas sobre la transferencia de los temas ambientales y avances de desarrollo sostenible en el país, reflejadas en comportamientos en la vida cotidiana e ir dilucidando como se ve en la práctica, en el entorno inmediato el desarrollo sostenible en función con el papel que viene ejerciendo la educación en el mismo. Con esta intención, al revisar las estadísticas reportadas por el Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censo INEC (2016) en la sección de información ambiental el comportamiento de los ecuatorianos se refleja en datos como: la generación de residuos en el 2016 en Ecuador fue de 4,06 millones de toneladas métricas anuales lo que implica una generación per cápita de 0,74 Kg<sup>2</sup>, la clasificación de residuos en hogares a nivel nacional en el 2017 fue del 47,5%, existiendo un incremento de 8 puntos porcentuales entre el año 2015 y 2017.

Igualmente, se registra en el mismo año que el 80.5% de hogares en Ecuador utilizan pilas, de estos solo el 9.43% adquieren pilas recargables, en cuanto a la disposición de estas pilas, solo el 5.24% fue entregado al centro de acopio y el 5.24 guardó, vendió o regaló; en cuanto al uso de focos ahorradores fluorescentes el 86%, el 3.79% usa focos ahorradores led, ahora con respecto a la disposición final de los mismos, el 3.35% lo llevó a un centro de acopio especial y el 3.56% guardó, vendió o regalo; para realizar las compras, el 78.9% de los hogares ecuatorianos utilizan bolsas de plástico desechables, mientras el 20.95% utiliza bolsas de tela; el 46.11% declaró ser afectado por un problema ambiental como contaminación visual, agua contaminada, ruidos excesivos, acumulación de basura o contaminación del aire en su barrio. El uso de bicicleta por persona es de 14.8%. El principal medio de traslado en la rutina diaria de las personas, es el transporte público (50,68%) que ocupa el primer lugar a nivel nacional, seguido por caminar (25,33%) y vehículo particular (21,68%).

Como puede observarse, las cifras reflejan que los ecuatorianos tienen un comportamiento ambiental bajo, Esta situación debe llevar a la universidad a reflexionar sobre su papel como motor de cambio, sobre su papel de mediadora cultural en las relaciones estado-sociedad.

En el mismo orden de ideas, según el Índice de Desempeño Ambiental (EPI, 2016) los 20 factores que indican que tan verde y sostenible es una nación, tomándose en cuenta el comportamiento de los diferentes países en relación a este tipo de prácticas. Estos factores han llevado a enlistar los diez países con mejor calidad de vida teniendo en cuenta para ello no solo la existencia de espacios naturales, sino también el índice de desarrollo humano, la estadística de ingresos per cápita, la esperanza de vida y la educación, entre otros datos indicativos.

Así, revisando un poco esta compilación se resume, para efectos de obtener aportes comparativos que sustenten la necesidad de crear modelos de universidad sostenibles en el Ecuador, se hace referencia a Noruega, país que comenzó en 2009 una estrategia global para aumentar la sostenibilidad y el desarrollo de nuevas industrias relacionadas con la acuicultura y han tenido mucho éxito en sus iniciativas. La calidad de vida de los noruegos es realmente diferencial. Seguidamente, Suecia recibió el título de “país más sostenible en el mundo” por el uso de fuentes de energía renovables y por sus bajas emisiones de dióxido de carbono. Por otra parte, Suecia es conocida por su legislación social progresista, así como por su profundo compromiso con las

cuestiones ambientales a nivel mundial. De igual forma, Austria ha sido una nación líder en el reciclaje de residuos en los últimos años y su tasa de es la más alta de Europa. Alemania y Bélgica también se consideran grandes recicladores, sin embargo Austria es la que destaca en este sector. Igualmente, España Su producción de energías “verdes” como la eólica, la hidrológica y la solar tienen un valor muy significativo. En las ciudades españolas en general es normal ver grandes espacios verdes a disposición del disfrute de sus habitantes. (Índice de Desempeño Ambiental EPI, 2016).

Asimismo, Alemania es uno de los países líderes en Europa en el desempeño ambiental, ya que promueve todo tipo de soluciones respetuosas con el medio ambiente, tales como techos verdes, reciclaje de residuos y energías renovables. Singapur, por su parte, es el que mejor desempeño ha tenido en referencia al cuidado del medio ambiente y la gestión de la energía que proceda de fuentes renovables. Desde la misma óptica, Australia defiende intensamente la protección del medio ambiente y tiene algunas de las políticas de conservación más sólidas del mundo. Por su parte, siguiendo la misma fuente de datos Suiza es mundialmente conocido por ser el más “verde” del planeta. Ha estado reduciendo su huella de carbono de forma sostenida y en los últimos cinco años ha creado quince nuevos parques regionales. Los suizos son la gente más respetuosa con el medio ambiente incapaces de tirar basura o de ensuciar sus aguas y su aire.

Es de resaltar que, el Índice de Desempeño Ambiental (EPI) toma como base para sus estudios los dos ejes principales de calificación que son la Protección de la Salud y la Protección de los Ecosistemas, aplicados sobre 180 países, la metodología de clasificación del EPI considera varios indicadores como: Salud, clima, energía, demanda sobre el agua disponible y calidad de la misma, sanidad, calidad del aire, bosques, agricultura y pecuaria, intensidad de pesca marina, intensidad de áreas quemada, ozono a nivel del suelo, contaminación del aire en interiores, hábitats crítico, emisiones de gases de efecto invernadero, del uso de pesticidas, y otros. En conclusión, el reporte afirma que los países europeos son los de mejor posición, los norteamericanos y del sudeste asiático se hallan en una posición media junto a los latinoamericanos para ser las naciones africanas las de baja calificación.

Dentro de América Latina, Ecuador está ubicado en el lugar 25 de 30 países. Se situó por encima de Nicaragua, Granada, Antigua y Barbuda, Barbados y Haití consiguiendo 66.58 puntos en el Índice de Desempeño Ambiental. El país se ubicó en el puesto 103. Consiguió su mayor calificación en la categoría calidad del aire, 90.12 puntos; mientras que obtuvo la nota más baja en pesca. De allí que, las políticas educativas para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible en el Ecuador deben fortalecerse e involucrar la academia como eje orientador de las mejoras ambientales en estrecha correlación con la formación de una cultura ecológica de la población.

## **Reto y cosmovisión universitaria**

La presentación de los hallazgos de estudio y el contraste teórico con la realidad llevó a la reflexión de la comunidad universitaria y generó como resultado generar entre los diferentes actores una cosmovisión universitaria. El proceso cognoscente se desarrolló en diferentes fases, en primer lugar se hizo la obtención, interpretación y comprensión de la información necesaria; seguidamente se realizó una aproximación al fenómeno estudiado a la comunidad universitaria a través de la presentación de referentes y constructos teóricos sobre el tema; posteriormente se llevó a cabo una estructuración de reflexiones emergentes y finalmente se construyó una cosmovisión conformada por las visiones generada por las vivencias de los informantes y de la investigadora. El constructo generado exige una universidad sustentada en los principios de la sostenibilidad que trascienda del saber académico hacia un saber ambiental de la sostenibilidad y modifique la percepción del mundo, basada en un pensamiento técnico lineal y único que se encuentra en la raíz de la crisis ambiental, por un pensamiento sustentado en la complejidad y la integralidad. Una novedosa ética que promueva la construcción de una racionalidad humana fundada en una nueva economía moral, ecológica y cultural, como condición para establecer un nuevo modo de producción que haga viables estilos de vida ecológicamente sostenibles y socialmente justos.

Estas intenciones, suponen en sí mismas un importante reto universitario al asumirse como parte de un sistema cultural más amplio. La Universidad Central del Ecuador debe preparar a futuros profesionales que deberían ser capaces de utilizar sus conocimientos no sólo en un contexto científico, tecnológico o económico, sino además poderlo aplicar a necesidades sociales y medio ambientales más extensas. No se trata de añadir una nueva capa de aspectos técnicos de la educación, sino más bien de abordar todo el proceso educativo de una manera más holística y consustanciada con la vida cotidiana de un futuro profesional.

De igual manera, como modelo de desarrollo necesario para la supervivencia de la especie humana como parte integral de la naturaleza, necesita a su vez individuos no solo que compartan sus axiomas principales, sino además que estos hayan sido formados bajo sus principios y asuman sus postulados como parte de la vida cotidiana.

## Conclusiones y recomendaciones

Los avances teóricos en el tema de la sostenibilidad, desarrollo sostenible y universidades sustentables aportan a la educación insumos necesarios para adecuar sus prácticas educativas al contexto. La academia no puede estar ajena de estas intenciones, sobre todo por ser un espacio para la investigación y la creación de propuestas acertadas para la transferencia efectiva y óptima del conocimiento al entorno, convirtiéndose en organizaciones inteligentes y sostenibles. Los resultados obtenidos permiten concluir que La Universidad Central del Ecuador carece de normativa establecida actualizada a las exigencias del paradigma educativo emergente en el marco del desarrollo humano sostenible. De igual manera, no existe transversalidad en sus mallas curriculares por tanto el reto principal se traduce en contribuir con la creación de una cultura ambiental universitaria, proporcionando a la universidad un modelo sostenible para el mejor aprovechamiento de sus espacios verdes, a la inclusión transversal de los temas ambientales de corte sostenible en las mallas curriculares de todas las carreras del pensum universitario, a la actualización del modelo normativo y plan estratégico como instrumentos de gestión académica y legal del entorno universitario; ajustándolos, por tanto, a las actuales demandas en políticas ambientales que exige el mundo desde los principios éticos y sinérgicos que debe tener la interacción humano-ambiente.

El trabajo de investigación documental realizado y posterior puesta en común para la generación de visión compartida y construcción de una cosmovisión universitaria de la relación hombre-medio, constituye un primer paso, una semilla que se transformará en buenos frutos de acción enriquecedora para el cultivo del bien común en aras de profundizar y encaminar esfuerzos en la promoción y consolidación de una gestión sustentable del campus universitario. ©

---

**Silvia García González.** Docente universitaria de la Universidad Central del Ecuador, Facultad de Geología, Minas, Petróleos y Ambiental. Su área de investigación está enfocada a la educación para la sostenibilidad ambiental y las tecnologías de la información. Estudió Ingeniería Informática en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Central del Ecuador (UCE). Tiene una maestría en “Sistemas de Información Geográfica Aplicada al Desarrollo Sostenible”, se encuentra realizando trabajo de investigación para optar por el doctorado (PHD) en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas-Venezuela. Ha trabajado en estudios de georreferenciación del delito en el Observatorio del Delito del Ministerio del Interior.

**Franz Del Pozo.** Formó parte del CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación) del Ecuador. Ingeniero Informático. Master en Administración de Empresas. Candidato a PH.D. en Educación en la Universidad Católica “Andrés Bello” de Venezuela. Investigaciones en comportamiento y productividad en varios campos de la educación. Docente-Investigador de la Universidad Central del Ecuador, con varias publicaciones en revistas especializadas internacionales. Es autor y/o coautor de libros en las áreas de educación e investigación. Formó parte del Consejo Editorial de la Revista Científica Cátedra de la Universidad Central del Ecuador y como consultor de la Revista Habitat & Ambiente de la UIDE.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Femini, Rita. (1997) La Transversalidad de Curriculum. Revista Electrónica Sinéctica E-ISSN: 1665-109X bado@iteso.mx Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente México
- Ministerio de Educación (2007) PLAN DECENAL DE EDUCACION AMBIENTAL ECUADOR, Disponible en <https://educacion.gob.ec>.
- Bybee, B (1991) Educación, ética y sostenibilidad. Recuperado enero 2018 en <https://www.uv.es/gil/documentos>
- Vilches, A., y Gil Pérez, D. (2012). La Educación para la Sostenibilidad en la Universidad: El Reto de la Formación del Profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16 (2), 25-43. Universidad de Granada. España.
- UNESCO (2016) La Educación al servicio de los pueblos y el planeta. Disponible en [unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org)
- UNESCO (2004) Guía de Planificación. Disponible en [unesdoc.unesco.org](https://unesdoc.unesco.org)
- INEC (2016) Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censo. Disponible en [www.ecuadorencifras.gob.ec](http://www.ecuadorencifras.gob.ec)
- EPI, (2016) Índice de Desempeño Ambiental. Recuperado en <https://www.natura-medioambiental.com/cual-es-el-indice-de-desempeno-ambiental>



# Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios<sup>1</sup>

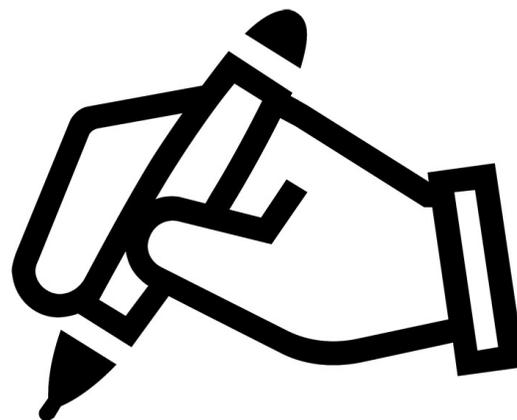


*Academic writing and development of epistemic potential in university students*

**Ingrid Contreras Ramírez**  
[ingridcont@gmail.com](mailto:ingridcont@gmail.com)

**Rubiela Aguirre de Ramírez**  
[rubielaaguirreder@gmail.com](mailto:rubielaaguirreder@gmail.com)

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



Artículo recibido: 01/07/2019  
Aceptado para publicación: 29/07/2019

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que caracteriza la producción textual de estudiantes de Ingeniería, en la planificación, textualización y revisión, y determina los cambios tras la autorregulación intelectual. Es una investigación etnográfica que utilizó la observación, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y los materiales escritos para recoger los datos. Se interpretaron desde el análisis de contenido. Los resultados mostraron que 4 estudiantes autorregulan la escritura, ninguno considera la audiencia cuando planifican, la mayoría de los cambios se presentan en la microestructura y también la mayoría concibe la escritura como producto. Se concluyó que los estudiantes poseen un conocimiento limitado de las operaciones cognitivas implicadas en la escritura y que la autorregulación mejora la calidad de los textos.

**Palabras clave:** escritura, texto, autorregulación, estudiantes universitarios.

## Abstract

This article reports the findings of a research that characterizes the texts written by Engineering students, during the planning, textualization, and revision stages. It also determines the changes in the texts after self-regulation strategies. It is an ethnographic research that used observation, questionnaire, semi-structured interview, and written materials for gathering the data. Content analysis was used for interpreting data. It was found that 4 students self-regulate their writing, none of them considers the audience when planning, most of the changes are at the microstructural level, and most of the students consider writing as product. It was concluded that the students have a limited knowledge of the cognitive operations involved in writing and that self-regulation strategies improve the quality of texts.

**Key words:** writing, text, self-regulation, university students.

## Introducción

---

Diversos estudios sobre escritura académica desarrollados en Latinoamérica, y particularmente en Venezuela, revelan que la mayoría de las tareas de los estudiantes universitarios tienden a la transmisión de información (Alvarado y Cortés, 2011; Roldán, Vásquez y Rivarosa, 2008; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gracia, 2005; Villarroel, 2005) y a la reproducción del conocimiento (Serrano, Duque y Madrid, 2012). Los estudiantes también presentan problemas cuando escriben, como la dificultad de considerar al lector, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la tendencia de revisar los aspectos locales del texto y el retraso en iniciar la escritura (Carlino, 2004). Asimismo, desconocen la naturaleza del proceso de escritura y las características estructurales y funcionales de los textos académicos, además de la falta de familiaridad con las demandas y objetivos de las tareas (Castelló, 2009).

Los problemas se agudizan cuando los estudiantes deben demostrar la apropiación de los discursos característicos de las disciplinas que les permiten formar parte de una cultura escrita. Otros estudios señalan que es infrecuente la enseñanza explícita de los géneros académicos, ya que no se ve la escritura como un instrumento epistémico que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento en las disciplinas (Capomagi, 2013; Carlino, 2007; Cisneros-Estupiñán, 2007).

Por lo tanto, a los estudiantes se les dificulta el análisis y la aplicación del conocimiento, la adopción de diversas perspectivas sobre un mismo fenómeno y los usos del lenguaje para la comprensión y organización de los objetos de estudio (Carlino, 2003), lo que deprime la potencialidad epistémica de la escritura. Resulta fundamental que los estudiantes de Ingeniería desarrollen habilidades para la producción de géneros académicos con que desplieguen modos de pensar, ser, hacer y convivir para la conformación de una identidad en la que crean diseños y desarrollan soluciones tecnológicas en el ámbito social, industrial y económico.

El análisis precedente conduce a la formulación del problema en tanto se advierte un desconocimiento de los géneros que predominan en el discurso de la ingeniería, y la manera en que estos inciden en la escritura académica y su potencialidad epistémica. Esta situación conduce a investigar sobre los textos que producen un grupo de estudiantes de Ingeniería, en particular, las características de los textos que producen; las estrategias que emplean cuando escriben; es decir, qué hacen cuando planifican, textualizan y revisan los textos; los criterios de calidad que siguen en la producción de los textos y los cambios que privilegian al realizar distintos borradores sobre un mismo tema.

Según lo expresado, la investigación partió de dos premisas fundamentales. Por una parte, la escritura académica sirve de andamiaje para la producción de textos específicos de las disciplinas y para la construcción del saber, con lo cual los estudiantes adquieren autonomía en el propio aprendizaje. La producción de textos que se enmarcan en variados géneros discursivos facilita el desarrollo de habilidades necesarias para la elaboración de conocimientos relacionados con las áreas que contemplan los planes de estudio universitarios. Por otra parte, la función epistémica de la escritura posibilita la transformación y la generación de conocimiento. Este potencial representa una herramienta para la inserción en la cultura escrita de una comunidad científica que conlleva el desafío de aprehender modos de expresión que facilitan la creación y la divulgación de nuevos conocimientos.

En ese sentido, el estudio se orientó por los siguientes propósitos: caracterizar el discurso presente en el planteamiento del problema que elaboran los estudiantes del Ciclo Básico de Ingeniería, en cuanto a la construcción retórica y discursiva del texto, y determinar los cambios relativos a la función epistémica de la escritura de los estudiantes, a través de las estrategias de autorregulación que emplean, partiendo del nivel inicial de la construcción del planteamiento del problema hasta la versión definitiva de este. A partir de ambos propósitos se desentrañará la complejidad que las mencionadas premisas implican.

## Fundamentación teórica

El fundamento teórico asumido en esta investigación se organizó en torno a dos ejes: procesos de escritura y cambios en la construcción retórica y discursiva de un género académico. Aun cuando la literatura al respecto es extensa, no resulta así cuando de estudios locales se trata ni para la especificidad en el contexto de la Facultad de Ingeniería de una universidad pública del occidente del país, tal como aquí se propuso. Así, el marco teórico se construyó con la revisión del estado del arte sobre estudios específicos de escritura académica, así como de teorías y modelos que sustentan las prácticas de escritura en las disciplinas. Resulta necesario posicionar la teoría de base que explica el aprendizaje desde un enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978), y que plantea nociones estrechamente imbricadas al objeto de estudio; también apelar a modelos de producción textual de corte cognitivo (Flower y Hayes, 1980) que contemplan el potencial epistémico de la escritura que favorece la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1989).

### Enfoque sociocultural del aprendizaje de la escritura académica

Según lo anterior, se considera valioso señalar las condiciones que contribuyen al aprendizaje desde el enfoque sociocognitivo. Estas involucran las siguientes: (a) la internalización de lo observado mediante el uso que se les da a los artefactos culturales; (b) la ayuda del compañero más capaz, a partir de un proceso de reciprocidad desde la noción del andamiaje; (c) los contextos históricos y culturales en que se insieren las herramientas involucradas en el proceso de construcción del conocimiento y su carácter social; y (d) el desarrollo de la capacidad para aprender en contextos favorecedores donde se planteen problemas o tareas, se deleve la estructura de las actividades y se privilegie la calidad de la interacción. Tales condiciones transcurren en la 'zona de desarrollo próximo' y permiten el avance hacia la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978).

Desde la teoría sociocultural, los instrumentos mediadores no pueden ser apartados del contexto histórico y cultural que le dan sentido al aprendizaje. La escritura académica resulta de la mediación del compañero más capaz y del uso de tales instrumentos creados por la cognición del hombre. Al conjugarse en el contexto universitario, estos ayudan a instalar una cultura escrita (Street, 2003) contentiva de rasgos que cimentan los conocimientos científicos provenientes de la persistente indagación sobre los objetos de estudio.

En este contexto, la comprensión y producción textual son procesos subsidiarios de la investigación científica. La escritura académica sirve de herramienta para la construcción y transformación de los conocimientos que se formalizan en textos de alta frecuencia en la universidad y que exigen la movilización de operaciones mentales antes, durante y después de la producción, haciéndose visibles en las formas de circulación del conocimiento propio de las comunidades discursivas.

Esta confluencia de aspectos devela que la escritura académica comporta habilidades que involucran tanto la enseñanza como el aprendizaje, que convoca la presencia de otros y que adquiere una dimensión social en tanto los estudiantes se desenvuelven en la sociedad y construyen ciudadanía. Por lo tanto, la escritura académica sirve de andamiaje para el desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan asumir, de manera consciente y crítica, la complejidad instalada en las prácticas de escritura.

### El potencial epistémico de la escritura

Ante la realidad de que la construcción retórica y discursiva de los textos conlleva una estructuración acorde con los géneros a los que se adscriben, su elaboración condiciona el desarrollo del potencial epistémico por parte de los estudiantes universitarios. Para Wells (1990), el potencial epistémico de la escritura se adscribe al nivel donde se ubica el sujeto totalmente alfabetizado, autónomo, por lo que es un concepto cardinal en la universidad.

La potencialidad epistémica, según Carlino (2003), requiere que:

(...) los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento, (...) que se propongan distintas perspectivas de un mismo fenómeno, (...) que el conocimiento tiene autores e historia, (...) que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. (p. 410)

La producción de textos escritos en el nivel epistémico facilita una actividad mental sostenida y creativa, que convoca procesos de planificación, revisión, autocorrección, autocrítica y reflexión (Wells, 1987). De esta manera, las habilidades de escritura epistémica le permiten al estudiante insertarse a su comunidad científica, en cuyo interior existen modos naturales de decir y hacer según la cosmovisión que les es particular.

Con la escritura epistémica es posible realizar cambios cualitativos en la expresión de los productos del pensamiento. Para Lipman (1998), el pensamiento debe ser “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (p. 62), tal como se espera sea el imperante en la universidad. De hecho, el ingreso del estudiante al campo disciplinar de formación académica y profesional implica su inmersión en la comunidad de pensamiento de la que eligió formar parte. Entonces, el estudiante debe leer y producir los textos demandados durante su formación, una tarea que implica su incorporación en cualquier actividad propia de su condición, tales como la redacción de informes, monografías, ponencias, artículos científicos, entre otras que son naturales en el ámbito académico.

Por lo tanto, la escritura epistémica se erige como una herramienta que posibilita la transformación del pensamiento de quien la utiliza para aprender y generar conocimiento. Bereiter y Scardamalia (1989) describen lo que hacen los escritores expertos cuando producen un texto al identificar los procesos involucrados en la escritura de manera activa, lo que permite señalar que el conocimiento se transforma. No obstante, las investigaciones han develado que los estudiantes tienden a decir el conocimiento, en lugar de generarlo o transformarlo. Quienes cumplimos labores de docencia también nos hemos percatado de esta situación, bien porque observamos las prácticas de los estudiantes, o porque reflexionamos sobre ellas.

De allí que es necesario enfrentar las complejidades de la escritura y acompañar a los estudiantes en el tránsito hacia la inserción en una cultura escrita que les resulta novedosa, además de demandante y movilizadora de estructuras mentales. Es primordial que los estudiantes intervengan en la selección del andamiaje necesario que les permita comprender, analizar, argumentar, concluir, con el fin de tomar parte activa en las prácticas escriturales de las asignaturas que cursan.

Dada la primacía que ostenta la escritura académica en la formación universitaria, es fundamental determinar las suboperaciones implicadas en la planificación, la textualización y la revisión de los textos (Flower y Hayes, 1980) y concomitantemente con el tipo de cambio que estos sufren tras ser sometidos a la autorregulación intelectual. Al reflexionar sobre las operaciones y las suboperaciones implicadas en las distintas etapas de la escritura como proceso recursivo, urge advertir la tensión existente entre el cambio de identidad al incursionar en una nueva cultura escrita frente a la construcción retórica y discursiva de géneros académicos desde la exposición a las lógicas organizativas inherentes a la estructura textual.

Las estrategias de autorregulación de la escritura ayudan a la promoción del aprendizaje permanente en sus áreas disciplinares, tal como lo propone el modelo textual de ‘transformar el conocimiento’ (Bereiter y Scardamalia, 1989). De esa forma, los estudiantes acceden y producen materiales cuyos contenidos se enlazan con el conocimiento científico en el que se forman.

Claro está que la habilidad de escribir en las disciplinas es un proceso en constante desarrollo, dado el carácter inacabado de los insumos que le sirven de sustrato. Significa que formar parte de una comunidad discursiva implica estar alfabetizado en los modos y propósitos que se persiguen con el lenguaje. Esto implica tener conciencia de los aspectos retóricos y discursivos que acompañan la escritura, tales como el propósito, el género y la audiencia, por un lado, y el estilo verbal, la estructuración y el contenido, por el otro.

Los propósitos de caracterizar la escritura de los estudiantes de Ingeniería y de determinar los cambios que estos favorecen, reclaman el abordaje de constructos relativos a la escritura de géneros en la universidad y las secuencias lógicas de los modos de comunicar (van Dick, 1980). Uno de estos modos lo constituye el subgénero planteamiento del problema de una investigación. La transformación del conocimiento de partida de esta sección es respaldada por la lectura de fuentes de información primarias y por el tratamiento de las voces polifónicas desde el posicionamiento del estudiante como escritor.

Entonces, como ya se ha señalado, la escritura de los estudiantes se define por las operaciones mentales conscientes con miras al desarrollo del potencial epistémico. Así definida, se incorporan dimensiones psicológicas que tienden a complejizar la descripción y valoración de habilidades presentes en las suboperaciones de escritura. En este particular, se interpelan las características de la escritura de los estudiantes universitarios, al igual que los cambios que estos favorecen tras la autorregulación de los procesos escriturales. Asimismo, y como parte de la diada, es significativo revisar el papel fundamental de mediador que juega el docente en relación con dichos procesos, desde el momento de presentación de la consigna hasta su desarrollo, pasando por el acompañamiento que ofrece a los estudiantes, en virtud de la ingente información que ofrecen las tecnologías al respecto.

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, de tipo etnográfica (Yuni y Urbano, 2005), en la que se utilizó la observación, la encuesta cualitativa (Gallego, García y Rodríguez, 2015), la entrevista semiestructurada (Capomagi, 2013) y los materiales escritos como técnicas de recolección de datos. Cada técnica contó con sendos instrumentos conformados por el registro de notas en el campo, el cuestionario, la guía de entrevista y el borrador y texto final de la tarea. Los datos fueron interpretados mediante el análisis de contenido (Krippendorff, 1990).

### Participantes

Se trabajó con un grupo de 15 estudiantes de Ingeniería (cuatro del sexo femenino y 11 del sexo masculino), con edades comprendidas entre 19 y 26 años (media 22.5), cursantes de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en el período A-2018 e inscritos en las escuelas de Civil (dos estudiantes), Eléctrica (tres estudiantes), Geológica (un estudiante), Mecánica (cuatro estudiantes), Química (dos estudiantes) y Sistemas (tres estudiantes). La participación en el estudio fue voluntaria, previa solicitud de las investigadoras.

### Instrumentos

Se optó por el registro de notas en el campo, dos cuestionarios (inicial y final), una guía de entrevista y el borrador y el texto final de la tarea. Estas herramientas orientaron diferentes propósitos; a saber, el registro de las orientaciones e instrucciones que dio la profesora a los estudiantes para la elaboración de la tarea; la identificación de las estrategias de escritura que los estudiantes desplegaron antes y después de la realización de la tarea; y los aspectos discursivos presentes en la tarea, en cuanto a la súper, macro y microestructura textual.

### Procedimiento

Antes de acometer la escritura de la tarea, se aplicó el cuestionario inicial a los estudiantes con el propósito de caracterizar los componentes operativos de planificación, textualización y revisión que emplean cuando escriben, así como la variedad de suboperaciones implicadas. Los componentes operativos y las suboperaciones fueron traducidos a categorías y subcategorías, atendiendo criterios de exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad (Bardin, 1986). A las categorías y subcategorías se les asignaron códigos alfabéticos y alfanuméricos, respectivamente, según se muestra en el Cuadro 1.

Una vez que los estudiantes recibieron la consigna de la tarea, se les entrevistó con el fin de indagar sobre las orientaciones que recibieron para su elaboración. La tarea realizada por los estudiantes forma parte del objetivo de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación y consistió en la elaboración de dos versiones (borrador y texto final) del planteamiento de un problema de investigación seleccionado por los estudiantes, de acuerdo con la mención de Ingeniería que cursan (Civil, Eléctrica, Geológica, Mecánica, Química y Sistemas).

Después de la realización de la tarea, se aplicó el cuestionario final a los estudiantes para determinar las estrategias de autorregulación que efectivamente emplearon luego de efectuarla. Al igual que con el cuestionario inicial, estas estrategias fueron traducidas a categorías y subcategorías atendiendo criterios de exhaustividad,

exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad (Bardin, 1986). También se asignaron códigos alfabéticos y alfanuméricos a las categorías y subcategorías, respectivamente, como se muestra en el Cuadro 2.

**Cuadro 1.** Categorías y Subcategorías de las Operaciones de Escritura

Categoría	Subcategoría	Códigos
<b>Planificación (P)</b>	Génesis de ideas	P1
	Consideración del auditorio	P2
	Determinación de objetivos	P3
	Selección de ideas	P4
	Ordenación de ideas	P5
	Fuente de ideas	P6
	Registro de ideas	P7
	Organización textual	P8
<b>Textualización (T)</b>	Ordenación sintáctica	T1
	Riqueza de vocabulario	T2
	Selección léxica	T3
	Adecuación de palabras a ideas	T4

Adaptado de Gallego, García y Rodríguez (2015).

**Cuadro 2.** Categorías y Subcategorías de las Operaciones de Escritura

Categoría	Subcategoría	Códigos
Autorregulación (AR)	De la planificación de la escritura	AR1
	De la textualización	AR2
	De la revisión del producto o texto final por uno mismo	AR3
	De la estructuración de ideas	AR4
	Disposición ante escribir	AR5
	Del escrito bien hecho	AR6
	Del acto de la escritura en general	AR7

Adaptado de Gallego, García y Rodríguez (2015).

Asimismo, las dos versiones de la tarea; es decir, el borrador y el texto final, fueron revisadas con el fin de determinar los aspectos discursivos presentes en la súper, macro y microestructura textual. Para ello se aplicó la pauta de análisis que se muestra en el Cuadro 3.

**Cuadro 3.** Pauta de Análisis del Planteamiento del Problema

Niveles discursivos aplicados al planteamiento del problema		
Superestructura		
Componentes	Elementos	Descriptorios
Secuencias lógicas	Tesis	Saber específico del área de conocimiento Información empírica proveniente del diagnóstico
	Justificación	Consecuencias derivadas de la tesis Aceptación de la justificación por la autoridad Nueva información proveniente de la tesis y de los argumentos Datos y hechos que apoyan la tesis: cita de autoridad, comparación, ejemplificación, reformulación, pregunta
Secuencias lógicas	Conclusión	Polifonía, voz del autor Defensa de puntos de vista, posicionamiento Guías y manuales (p. e. normas APA) Paráfrasis Convencimiento sobre la necesidad del tema

Macroestructura		
Contenido	Tema	Preservación del tema a lo largo del texto Ideas explícitas para expresar argumentos y razones
	Coherencia	Coherencia global Coherencia local
Microestructura		
Estilo verbal	Cohesión	Referentes, repetición léxica, sustitución (pronombre o sinónimo), elipsis, conectores Relación entre oraciones con cohesión local
	Palabras	Elección, ubicación Tiempos verbales
	Aspectos mecánicos	Gramática Signos de puntuación Acentuación Ortografía

Adaptado de van Dick (1980).

Finalmente, los datos se sometieron a un análisis que se estructuró en dos bloques. Cada bloque se desarrolló en dos momentos, según se resume a continuación:

**Cuadro 4.** Análisis de los Resultados

Primer bloque	Momentos
Caracterizar el discurso presente en el planteamiento del problema que elaboran los estudiantes del Ciclo Básico de Ingeniería, en cuanto a la construcción retórica y discursiva del texto.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del cuestionario inicial.</li> <li>2. Análisis de la entrevista semiestructurada.</li> </ol>
Segundo bloque	Momentos
Determinar los cambios relativos a la función epistémica de la escritura de los estudiantes, a través de las estrategias de autorregulación que emplean, partiendo del nivel inicial de la construcción del planteamiento del problema hasta la versión definitiva de este.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del cuestionario final.</li> <li>2. Análisis del borrador y del texto final.</li> </ol>

## Resultados

Los resultados de los propósitos del estudio se obtuvieron, por una parte, del análisis de contenido aplicado a los datos provenientes de los cuestionarios (inicial y final) y de la entrevista cualitativa. Asimismo, surgieron de la cuantificación y valoración de las respuestas de los estudiantes en relación con las suboperaciones implicadas en la planificación, la textualización y la revisión de la escritura, las cuales se muestran en los Cuadros 1 y 2.

Por otra parte, los resultados también provinieron de la revisión del borrador y del texto final, al aplicárseles la pauta de análisis que se exhibe en el Cuadro 3.

### El cuestionario inicial

El análisis cuantitativo del cuestionario inicial (Cuadro 5) revela las frecuencias de las suboperaciones de las categorías planificación, textualización y revisión. Las frecuencias positivas corresponden a la ejecución de la suboperación, mientras que las negativas señalan la no realización o desacierto de la operación.

**Cuadro 5.** Frecuencias de las Categorías Planificación, Textualización y Revisión

Subcategorías		Códigos	% Frecuencias positivas	Número estudiantes	% Frecuencias negativas	Número estudiantes
Planificación (P)	Génesis de ideas	P1	83,33	13	16,67	2
	Consideración del auditorio	P2	36,67	6	63,33	9
	Determinación de objetivos	P3	93,34	14	6,66	1
	Selección de ideas	P4	93,34	14	6,66	1
	Ordenación de ideas	P5	96,5	14	3,33	1
	Fuente de ideas	P6	100	15	-	-
	Registro de ideas	P7	83,33	13	16,67	2
	Organización textual	P8	95,99	14	3,99	1
<b>Subtotal:</b>			<b>85,32%</b>	<b>13</b>	<b>14,68%</b>	<b>2</b>
Textualización (T)	Ordenación sintáctica	T1	53,33	8	46,67	7
	Riqueza de vocabulario	T2	56,66	9	43,33	6
	Selección léxica	T3	86,66	13	13,17	2
	Adecuación de palabras a ideas	T4	75	11	25	4
	<b>Subtotal:</b>			<b>67,96%</b>	<b>10</b>	<b>32,04%</b>
Revisión (R)	Adecuación de la forma y/o el contenido a lo planificado	R1	100	15	-	-
	Estructura y léxico de la oración	R2	93,34	14	6,66	1
	Puntuación y ortografía	R3	100	15	-	-
	Revisión del manuscrito por parte de otros	R4	20	3	80	12
	Revisión del manuscrito por parte de uno mismo	R5	73,33	11	26,67	4
<b>Subtotal:</b>			<b>77,33%</b>	<b>11</b>	<b>22,67%</b>	<b>4</b>
			<b>Total frecuencias: 100%</b>			
			<b>Total estudiantes: 15</b>			

Ingrid Contreras Ramirez, Rubiela Aguirre de Ramirez. Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios

Es oportuno señalar que el interés apunta hacia la interpretación cualitativa de los datos. Por esta razón, los resultados indican que los estudiantes de Ingeniería llevan a cabo la mayoría de las suboperaciones implicadas en los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura. De estos, la planificación encuentra mayor desarrollo y la textualización presenta menor adquisición.

### La entrevista semiestructurada

Los estudiantes manifestaron que recibieron orientaciones sobre la elaboración del planteamiento del problema y su organización textual, de acuerdo con los elementos súper, macro y microestructurales. Los estudiantes desarrollaron destrezas relacionadas con la conceptualización del tema, con el análisis de la situación de la tarea y con la elaboración de razonamientos que permitieran la construcción de una problemática. Esta debía desarrollarse a partir de la lectura comprensiva y crítica de distintas fuentes de información que abonaran a la construcción discursiva de la tarea.

La corrección de la tarea se hizo de forma colaborativa, con comentarios en voz alta y poniendo de manifiesto las convenciones establecidas para la configuración del producto, de acuerdo con la organización textual de

la tarea. En la revisión, los estudiantes expresaron que prestaron mayor atención a los elementos microestructurales del texto requerido, así como a la citación según las normas académicas establecidas. Los estudiantes asumieron que el desarrollo de un tema en la universidad refiere obligatoriamente a las fuentes de información que provienen de citas de autoridad. Finalmente, los estudiantes valoraron el apoyo que recibieron de la profesora en el desarrollo de la tarea.

## El cuestionario final

El análisis cuantitativo del cuestionario final (Cuadro 6) revela las frecuencias de las suboperaciones de la categoría autorregulación. Las frecuencias positivas corresponden a la ejecución de las suboperaciones relacionadas con esta categoría, mientras que las negativas señalan la no realización o desatino de la suboperación.

Los resultados señalan que los estudiantes llevan a cabo de forma aceptable la mayoría de las suboperaciones implicadas en la autorregulación de la escritura del texto final, aunque posiblemente en una medida menor de lo que se espera en su formación académica. También algunas habilidades encuentran mayor desarrollo que otras.

En la autorregulación de la planificación, los estudiantes poseen mayor habilidad en el uso de vocabulario preciso, aunque mayor dificultad en la adecuación del contenido según la audiencia. En la textualización, los estudiantes demuestran tener mayor habilidad en la selección de palabras adecuadas y concretas, pero menor habilidad en el uso de sinónimos. En la revisión, los estudiantes pueden corregir errores, pero se les dificulta la revisión para determinar si falta algo o para darle sentido de modo que la gente lo entienda.

**Cuadro 6.** Frecuencias de la Categoría Autorregulación (AR)

	Subcategorías de la autorregulación (AR)	Códigos	% Frecuencias positivas	Número estudiantes	% Frecuencias negativas	Número estudiantes
Autorregulación (AR)	De la planificación	AR1	43,33	7	56,66	8
	De la textualización	AR2	76,67	12	23,33	3
	De la revisión del producto por uno mismo	AR3	40	6	60	9
	De la estructuración de ideas	AR4	60	9	40	6
	Disposición ante escribir	AR5	41	6	59	9
	Del escrito bien hecho	AR6	73,33	11	26,67	4
	Del acto de escritura en general	AR7	90	14	10	1
<b>Subtotal:</b>			<b>60,7</b>	<b>9</b>	<b>39,3</b>	<b>6</b>
<b>Total frecuencias: 100%</b> <b>Total estudiantes: 15</b>						

## El borrador y el texto final

Los cambios en las producciones textuales se produjeron solo en cuatro estudiantes (26,66%) de un total de 15 (100%), quienes entregaron tanto el borrador como el texto final. Una vez analizados ambos textos, se observó que uno de los estudiantes presentó dos textos idénticos, mientras que tres de ellos presentaron dos versiones diferentes. Con respecto a la superestructura del texto final, esta permaneció invariable en tanto presentó las secuencias lógicas de tesis, justificación y conclusión, por lo que se considera un texto completo. Incluso, en uno de estos se amplió la conclusión mediante la incorporación de nuevas ideas. Asimismo, en la tesis de un texto final se incorporó una cita textual, lo que le confirió un argumento de autoridad, aunque sin evidenciarse un posicionamiento que permitiera la transformación del concepto implicado.

La macroestructura del texto final permaneció invariable, a excepción de uno de los textos que presentó un cambio en la coherencia global. Este cambio mejoró la organización discursiva al engranar las secciones que lo componen. En cuanto a la microestructura, tanto el borrador como el texto final de los cuatro estudiantes mostraron usos inadecuados, particularmente en los signos de puntuación. Incluso, dos textos finales incorporaron fallas referidas a la elipsis y la acentuación. También un texto final presentó mejoras en las relaciones interoracionales y en la elección de palabras.

## Principales resultados y discusión

Es oportuno retomar los propósitos del trabajo propuesto; también lo es reflexionar sobre los resultados. El primer propósito consistió en caracterizar el discurso presente en el subgénero planteamiento del problema que elaboraron los estudiantes del Ciclo Básico de Ingeniería, en cuanto a la planificación, la textualización y la revisión de los textos. El segundo propósito estuvo orientado a determinar los cambios relativos a la función epistémica de la escritura de los estudiantes, a medida que presentaron distintas versiones del planteamiento del problema, a través de estrategias de autorregulación.

Luego del análisis de los resultados, los hallazgos obtenidos giran en torno a cuatro categorías emergentes: (1) estudiantes que declaran el uso de estrategias de escritura en la planificación, la textualización y la revisión, con producción de una sola versión del planteamiento del problema con una estructura incompleta; (2) estudiantes que declaran el uso de estrategias de escritura en la planificación, la textualización y la revisión, con producción de una sola versión del planteamiento del problema con una estructura completa; (3) estudiantes que manifiestan emplear estrategias de autorregulación, con producción de dos versiones del planteamiento del problema y sin transformación en la construcción discursiva final; y (4) estudiantes que manifiestan emplear estrategias de autorregulación, con producción de dos versiones del planteamiento del problema y con transformación en la construcción discursiva final.

Los resultados podrían guardar relación con la escasa producción de géneros académicos en la formación profesional, aunado a la infrecuente lectura de producciones especializadas. Los estudiantes desconocen las lógicas organizativas del subgénero planteamiento del problema de manera consciente, con las que pudieran advertir los aspectos retóricos y discursivos presentes en los géneros académicos. Asimismo, los resultados develan que los estudiantes desconocen a la audiencia y que en el estilo verbal hacen énfasis en la puntuación y la ortografía.

En relación con la superestructura, los resultados difieren de los obtenidos por Venegas, Zamora y Galdames (2016), quienes observaron una configuración retórico-discursiva del género trabajo de grado de acuerdo con los propósitos comunicativos. Por el contrario, los resultados coinciden con los reportados por Burgos (2015), en cuanto a que la organización discursiva de los textos argumentativos no logró el nivel de la estructura mínima requerida. En cuanto al estilo verbal, los estudiantes hacen énfasis en la puntuación y ortografía, coincidiendo con lo reportado por Serrano, Duque y Madrid (2015) sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes del Ciclo Básico de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes.

Según se advierte en los resultados obtenidos, casi la mitad de los estudiantes muestran deficiencias en el reconocimiento de las partes que conforman la organización lógica interna del texto que le dan sentido de unidad. Tampoco consideran la audiencia a la que va dirigido el texto y favorecen la revisión de los aspectos mecánicos de la lengua. De allí que los datos empíricos preocupan debido a que involucran a estudiantes universitarios en proceso de formación, quienes deben saber escribir de manera autónoma y tener acceso al conocimiento especializado. Por el contrario, los estudiantes exhiben escaso desarrollo en habilidades importantes relacionadas con la elaboración de un texto de frecuente circulación en la universidad. Este panorama apunta a que los estudiantes “tienen ideas confusas acerca de la escritura y los géneros de la Ingeniería” (Aguirre y Negri, 2010).

Con respecto a los cambios relativos a la función epistémica de la escritura de los estudiantes, a medida que presentan distintas versiones del planteamiento del problema, a través de estrategias de autorregulación, resulta necesario señalar que la escritura tiene vínculos indisolubles con la ciencia moderna. Por tratarse de

un subgénero académico que surge de la investigación científica, además de formar parte de un requisito de egreso de la carrera para la obtención del título profesional, el planteamiento del problema conlleva una construcción discursiva que demanda saber que la escritura funge como instrumento que visibiliza las habilidades inherentes a su elaboración. Igualmente, la conciencia de su producción comporta habilidades personales particulares que convoca la reflexión de lo que se hace teniendo en cuenta el contexto donde se insiere la tarea.

Esa reflexión supone que los estudiantes no solo necesitan tener claro los niveles discursivos que rodean el texto, sino que este es mediado por procesos de autorregulación intelectual. Por lo tanto, los estudiantes deben dominar la superestructura, la macroestructura y la microestructura del texto, así como saber que la reflexión sobre estos componentes coadyuva a la mejora de las producciones textuales. Los resultados del análisis de los niveles discursivos de los textos de Ingeniería de nuestra investigación sugieren que la mayoría de los estudiantes no siguen la estructura lógica para organizarlo de acuerdo con los elementos que lo constituyen. Tampoco saben que la escritura autorregulada es una oportunidad para mejorar la calidad de los textos, aunada a la mediación por parte del docente.

## Conclusiones

Los hallazgos obtenidos permiten ofrecer algunas apreciaciones. Los estudiantes demuestran tener inconsistencias entre lo que dicen hacer y lo que efectivamente ocurre en las operaciones de sus propios procesos escriturales. Esta situación se reflejó en los aspectos retóricos y discursivos del texto, en particular la poca consideración hacia la audiencia y las falencias manifiestas en la macroestructura y microestructura textual. Asimismo, se mostró un escaso despliegue de estrategias de autorregulación de la escritura, lo que devino en cambios poco robustos en la organización textual en los niveles global y local.

El estudio también asomó una tímida relación entre la escritura académica y el desarrollo del potencial epistémico. Los estudiantes, aunque incorporaron voces ajenas, no demostraron tener un posicionamiento propio ante ellas. Esta situación acalla la voz propia y anula la presencia de un pensamiento transformador de los conocimientos, en el que se inscribe el nivel epistémico de la escritura (Wells, 1986).

Las habilidades implicadas en la escritura epistémica comportan un nivel de abstracción que se espera se desarrolle durante la formación universitaria. No obstante, la experiencia de los estudiantes en relación con la lectura de géneros académicos de sus áreas de conocimiento es escasa, lo cual se revela en situaciones de demandas académicas cuando los estudiantes confrontan dificultades que inhiben esa potencialidad. Esta reclama la confrontación y la propuesta de distintos puntos de vista, mediante los usos particulares que adoptan los campos disciplinares (Carlino, 2003).

De allí que la escritura contribuye con el avance de las ideas, en tanto que los estudiantes crean, cuestionan y modifican significados. Esta postura permite la transformación del conocimiento, el cual puede ser deconstruido o desmontado para mostrar las bases sobre el que se apoya.

Los resultados dejan ver las dificultades de los estudiantes en cuanto a la construcción discursiva del planteamiento del problema acorde con la estructuración que establecen las convenciones establecidas para el fin. Creemos que esta situación se genera debido a que los estudiantes no están habituados a plantear un problema de investigación, aunada a la escasa práctica de leer textos científicos, especialmente sobre investigaciones en el área de la ingeniería. Así lo demuestran los resultados, que manifiestan un dominio débil de los niveles organizativos del texto, en particular la macro y microestructura textuales.

Las limitaciones de los estudiantes para ofrecer argumentos que fundamenten y justifiquen sus temas, preservando la coherencia global y la cohesión, podrían obedecer a la poca exposición a las tareas híbridas, causándoles dificultades para desarrollar las ideas. Esta situación podría estar favorecida por el uso de elementos de enlace entre los enunciados, así como por la postura personal ante las voces de otros, con la que ponen de manifiesto su presencia en la intertextualidad que nutre el tema seleccionado y la construcción de una identidad

profesional (Hyland, 1999). Incluso, la capacidad de activar los procesos mentales les permite transformar la información en conocimiento nuevo (Arévalo, 2018).

Aun cuando los estudiantes intentan producir un género discursivo fundamental en su formación académica y profesional, dado el requerimiento para hacerlo (Castelló, 1999; Martins, 2012), se observa poco interés para elaborarlo tomando en cuenta la perspectiva del lector, a quien deben involucrar en la planificación del texto y procurar convencerlo de la veracidad del contenido del tema. Serrano, Madrid y Duque (2015) señalan que las investigaciones en las facultades de Ingeniería del país constituyen un importante avance en la enseñanza y uso del lenguaje en ciencia y tecnología. Sin embargo, las autoras también advierten que tales investigaciones “resultan insuficientes para ofrecer un panorama general del desempeño escritor de los estudiantes que se forman como ingenieros y de las prácticas de comprensión y producción escrita en las que participan” (p. 13).

Las restricciones en la escritura que muestran los estudiantes se acentúan con las prácticas de los docentes, cuyas representaciones de la actividad favorecen la realización de producciones escritas principalmente con fines evaluativos (Alvarado y Cortés, 2011; Andrade, 2009). Tal parece que a los estudiantes se les ayuda poco a enmendar las dificultades que exhiben en el discurso escrito durante sus estudios universitarios, más aún si se concibe que la producción de géneros académicos sea una competencia que los estudiantes tienen desarrollada de manera natural y que no resulte de experiencias deliberadas de aprendizaje en constante desarrollo.

La poca conciencia sobre la autorregulación de las propias operaciones de escritura se hizo evidente en este estudio. Asimismo, la reflexión sobre el potencial epistémico de la escritura como vía para la expresión de los saberes disciplinares. Nuestro estudio también arrojó que los estudiantes desconocen que la escritura funge como herramienta para el desarrollo del potencial epistémico, a partir de la investigación permanente sobre los objetos de estudio que son susceptibles de ser modificados. Esta idea es compartida por Marinkovich y Córdova (2014) quienes señalan que “la transformación conceptual que realizan los sujetos cuando escriben sobre un tema determinado permite potenciar el valor epistémico de la escritura” (p. 41).

Por lo tanto, la producción de géneros específicos coadyuva a la toma de conciencia de la escritura y al desarrollo de los procesos cognitivos que concurren en ella. Los resultados obtenidos permiten exponer algunas ideas que apoyan la reconsideración de la enseñanza y la investigación. El fin es hacer conscientes a los estudiantes de las operaciones de escritura que emplean y fortalecer la escritura de géneros académicos en el proceso de formación.©

---

**Ingrid Contreras Ramírez.** Profesora asistente de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela. Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Licenciada en Letras mención Lengua y Literatura Inglesas (Docencia y Traducción). Actualmente imparte las asignaturas Inglés I e Inglés II. Su línea de investigación es la escritura académica. Tiene publicaciones en revistas arbitradas de la Universidad de Los Andes.

**Rubiela Aguirre de Ramírez.** Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes,. Es miembro del Consejo Directivo del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Su línea de investigación es la escritura y la lectura. Tiene publicaciones en revistas arbitradas nacionales e internacionales.

---

## Notas

---

- 1 Este artículo presenta los resultados de la investigación plasmada en la tesis doctoral titulada “Escritura académica y su relación con el desarrollo del potencial epistémico de la escritura”, presentada en mayo en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- 2 Profesora asistente de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela. Magister Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Licenciada en Letras mención Lengua y Literatura Inglesas (Docencia y Traducción). Actualmente imparte las asignaturas Inglés I e Inglés II. Su línea de investigación es la escritura académica. Tiene publicaciones en revistas arbitradas de la Universidad de Los Andes.
- 3 Profesora titular de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes., Es miembro del Consejo Directivo del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Su línea de investigación es la escritura y la lectura. Tiene publicaciones en revistas arbitradas nacionales e internacionales.

## Referencias bibliográficas

---

- Aguirre, Luis Alejandro y Negri, Silvina Analía (2010). Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros. En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyL, UNCuyo, 55-61.
- Alvarado, Maite y Cortés, María (2011). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En Revista *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1), 19-33.
- Andrade Calderón, Martha Cecilia (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, pp. 297-340. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Arévalo Piña, Joamsner Magdalena. (2018). El proceso de alfabetización académica en postgrado. De la función epistémica a la difusión del conocimiento. *Espirales, Revista Multidisciplinaria de Investigación*. ISSN: 2550-6862.
- Bardin, Laurence (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1989). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Burgos, Marcelo (2015). *Una aproximación socio-discursiva a la producción de textos argumentativos de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales en Santiago de Chile*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Chile, Chile.
- Capomagi, Diana (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (25), 29-40.
- Carlino, Paulino (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 409-420.
- Carlino, Paulino (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 321-327.
- Carlino, Paulino (2007) ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el I encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. ASCUN y Red de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.
- Castelló, Montserrat (1999). *El conocimiento que tienen alumnos sobre la escritura*, 88, 197-218.
- Castelló, Montserrat (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, 120-133.

- Cisneros-Estupiñán, Mireya (2007). Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la Universidad Tecnológica de Pereira. Ponencia, 1-14.
- Flower, Linda y Hayes, John (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. En Sondra Perl (Ed.), *Landmark essays on writing processes* (pp. 63-74). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Gallego Ortega, José Luis; García Guzmán, Antonio, y Rodríguez Fuentes, Antonio (2015), ¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio. En *Lengua y Habla*, 19, 1-20.
- Hyland, Ken (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S. A.
- Lipman, Matthew. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2da. ed.). Madrid: Ediciones de La Torre.
- Marinkovich, Juana y Córdova, Alejandro (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista Signos*, 47(84), 40-63.
- Martins, Isabel (2012). El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional: un estudio de caso de la escuela de derecho de la Universidad Central de Venezuela. *Legenda*, 16(15), 71-93.
- Scartascini, Roldán; Vázquez, Alicia y Rivarosa, Alcira Susana (2008). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-13.
- Serrano de Moreno, Stella; Duque, Yolimar y Madrid, Alix (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere*, 53(16), 93-108.
- Serrano de Moreno, Stella; Madrid, Alix y Duque, Yolimar (2015). ¿Cómo se escribe en Ingeniería? Estudio comparativo entre los Ciclos Básico y Profesional. *Legenda*, 19(19), 10-35.
- Solé, Isabel; Mateos, Mar; Miras, Mariana; Martín, Elena; Castells, Núria; Cuevas, Isabel y Gràcia, Marta (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Street, Brian (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. En *Current Issues in Comparative Education (Cice)*, 2 (5), 77-102.
- Van Dijk, Teun (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Venegas, René, Zamora, Sofía y Galdames, Amparo (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 49(S1), 247-279.
- Villarroel, César (2005). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 1(6), 103-122.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Wells, Gordon (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wells, Gordon (1987). Apprenticeship in literacy. *Inter Change*, 18(1-2), 109-123.
- Wells, Gordon (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. En: *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Yuni, José Alberto y Urbano, Claudio Ariel. (2005). *Investigación etnográfica*. Córdoba, Argentina: Brujas.

# Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia



*Literacy to promote the critical thinking in early childhood*

**Marjorie Eny Jiménez Albornoz**  
[marjorie.jimenez@ug.uchile.cl](mailto:marjorie.jimenez@ug.uchile.cl)

**Angélica Alejandra Riquelme Arredondo**  
[angelica.riquelme@uoh.cl](mailto:angelica.riquelme@uoh.cl)

Universidad de O'Higgins  
Rancagua, Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins. Chile

**David Alberto Londoño Vásquez**  
[dalondono@correo.iue.edu.co](mailto:dalondono@correo.iue.edu.co)

Universidad de Manizales-Cinde  
Envigado, Antioquia. Colombia



Artículo recibido: 17/10/2019  
Aceptado para publicación: 01/11/2019

## Resumen

El presente artículo comparte los hallazgos de un estudio de carácter mixto, con enfoque exploratorio-descriptivo, al indagar en los procesos de literacidad y pensamiento crítico que se desarrollan en preescolar y primer año de educación general básica, en escuelas de carácter estatal, en dos Comunas de Santiago de Chile. La muestra fue constituida por 210 niños y niñas y 6 educadoras. Los resultados de la investigación develan, por una parte, las diversas concepciones que educadoras/docentes tienen respecto a ambos procesos, y la percepción de cómo estos están estrechamente relacionados. Por otra parte, se vislumbra la divergencia entre los discursos de las educadoras/docentes con relación a sus prácticas de aula, y la observación que denota que en realidad otorgan reducidos espacios de estrategias de literacidad en promoción y desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos.

**Palabras claves:** literacidad, pensamiento crítico, primera infancia, educación.

## Abstract

This paper provides the findings of a mixed study, with an exploratory-descriptive approach, that inquires about the processes of literacy and critical thinking that take place in the second level of transition and the first basic level of a municipal school, in two Communes of Santiago de Chile. The sample spanned 210 children and six educators. The results of the research reveal, on the one hand, the different conceptions that educators / teachers hold about these processes, and the perception of how they are closely related. On the other hand, a mismatch appears between the discourse of educators / teachers and the practices actually found in the classroom, in which they grant little room for the promotion and development of critical thinking in their students.

**Keywords:** Literacy, critical thinking, early childhood, education.

## Introducción

Sin duda hoy en pleno siglo XXI, ya no basta con adquirir habilidades de lectura y escritura sustentados en la codificación y decodificación. Como señala Vásquez (2015) es menester en este nuevo contexto globalizado, formar sujetos que se apropien de su rol como lectores críticos y autónomos. En la medida que los sujetos desarrollen habilidades relacionadas con la lectura y escritura, mayores serán sus posibilidades de insertarse en una sociedad moderna (Scheffner, Hoffb, Uchikoshic, Gillandersd, Castroe & Sandilosa, 2014; Kim, Al Otaiba, Sidler y Gruelich, 2013; Rodríguez & Guiberson, 2011), en este sentido, “una persona alfabetizada no sería quien simplemente sabe leer y escribir, sino además, puede hacer uso competente de sus habilidades de lectura y escritura, con el fin de desenvolverse en el mundo cotidiano en forma adecuada”, (Riquelme & Quintero, 2017, p.96), es decir, un desenvolvimiento necesario y acorde a los constantes cambios es posible, logrando analizar e interpretar la información que se percibe desde múltiples formatos. Ello permitirá participar democráticamente, como sujetos activos de la sociedad se conforma. (Van Dijk, 1994).

Los procesos de literacidad se refieren a desarrollar habilidades de lectura y escritura, considerando el contexto sociocultural en el que se está inmerso (Figuroa, Aillon, Neira & Ubilla; Cassany & Castellá, 2010). Por tanto, al existir diversidad de contextos, emergen múltiples literacidades, en las que el sujeto es quién se apropia de variadas estrategias para desarrollarla (Vargas, 2015; Cassany et al., 2010). En esta mirada entonces se comprende a “la lectura va más allá de la decodificación, involucra procesos cognitivos complejos y exige al lector poner en relación, construir, cuestionar” (Molano et al, 2015., p.207)

Asimismo, se presume que el desarrollo de los niños y niñas no solo comprende procesos de lectura y escritura, sino también habilidades, actitudes y enriquecimiento del pensamiento (D’Agostino & Rodgers, 2017; Reese, Arauz & Bazán, 2012), por tanto, es necesario potenciar experiencias que promuevan un pensamiento juicioso, “mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras.” (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014, p. 3), así cada niño y niña será capaz de interpretar la información a la que se está expuesto diariamente, evaluarla y tomar decisiones (Plana, & Fumagalli, 2013; Reese, Arauz & Bazán, 2012).

En el caso de Chile, se espera que los niños y niñas en primero y segundo básico<sup>1</sup> puedan desarrollar habilidades de lectura y escritura, que son promovidas desde el tercer nivel de transición<sup>2</sup>, en el que se pretende acercarse a la cultura escrita, (Ferreiro & Teberosky 1999) mediante iniciación a la comprensión y producción textual.

En relación a las mediciones existentes en el país en esta **área**, se puede mencionar algunos instrumentos evaluativos, uno de ellos es la prueba Simce<sup>3</sup>. “En el año 2013 se aplicó SIMCE a los segundos años de educación general básica, (niñas y niños entre 7 y 8 años de edad) obteniendo como resultados que “el porcentaje de estudiantes en el *nivel de aprendizaje adecuado* fue de 42,4%, en tanto, los porcentajes en los niveles *elemental* e *insuficiente* fueron de 36,3% y 21,3% respectivamente” (ACE<sup>4</sup>, 2015, p.45). Mientras que, los resultados obtenidos en la prueba SIMCE de Comprensión de lectura aplicada a los 4° básicos del año 2018 (niños entre 9 y 10 años de edad), revelan un 44,7% de estudiantes en nivel *adecuado*, en tanto el 26,3% se ubicaría en nivel *elemental*, y un 29% en nivel *Insuficiente*. Lo anterior indicaría un relativo avance en los resultados de 4° básico, pues “aproximadamente 18.000 estudiantes avanzaron al nivel *adecuado* desde 2014” (ACE, 2018, p. 25). En la actualidad en Chile la evaluación SIMCE no es aplicada a los segundos años básicos sino sólo a los niveles de 4°, 6°, 8° básico, II y III medio. Sin embargo para obtener información en el **área** de lectura y escritura de niñas y niños, el año 2016 se implementó una evaluación denominada “Evaluación Progresiva”<sup>5</sup> Así, se generan orientaciones pedagógicas con recomendaciones de estrategias para apoyar la práctica docente, a disposición de los docentes y equipos directivos, quiénes obtienen información de avances, fortalezas y debilidades por habilidades relacionadas con la lectura y escritura, para la mejora en los procesos del desarrollo

lector. “De esta forma, tanto los docentes como equipos técnicos y de gestión pueden tomar decisiones que se ajusten a sus propios contextos y a las distintas trayectorias de aprendizaje de sus alumnos” (AGE, 2018, p. 22).

En este contexto, se busca indagar en la construcción de pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad, en los niveles mencionados. Por ello, al acceder al campo, se realiza un análisis descriptivo de las observaciones de aula, con el fin de caracterizar el desarrollo de ambos procesos, identificar las estrategias didáctico-metodológicas que implementan educadoras y docentes para ello. De forma paralela, se realiza un análisis de contenido de los discursos de los profesionales de la educación, para develar la importancia que atribuyen al desarrollo de ellos, en la formación de la primera infancia, pues en la medida que los signifiquen, es cuánto lo intencionan pedagógicamente en el aula. (Cambra & Palou, 2007; Cambra, 2003).

## Problemática

Actualmente, instituciones como Unesco y el Ministerio de Educación de Chile<sup>7</sup>, le otorgan relevancia a los procesos de lectura y escritura, o al menos un acercamiento a la cultura escrita (Vargas, 2018) desde edades tempranas; por ejemplo, en educación parvularia existen declarados objetivos de acercamiento a lo impreso (BCEP, 2018); sin embargo, mediciones en el tema tales como Pruebas PISA<sup>6</sup> o SIMCE<sup>7</sup> develan que aún es un tema que requiere de atención, pues es controversial. En el caso de la primera infancia en Chile, se podría especular que existen variadas prácticas de aula que se encuentran enfocadas en transmitir estrategias de lectura y escritura para decodificar o para responder a los estándares (Eyzaguirre & Fontaine, 2008), más no necesariamente para promover, fortalecer, la significación relevante en un genuino procesos de literacidad (Cassany 2013), menos aun considerando contextos socioculturales que permitirían desarrollar el necesario pensamiento crítico (Merino & Quichiz, 2013), dado se observa insistentemente, trabajo en aula de métodos de transcripción y decodificación, más no en análisis de información o construcción de sentidos (Riquelme et al., 2017).

De este modo, el objetivo de la investigación es describir los procesos de literacidad y su promoción en la construcción de pensamiento crítico en niños y niñas de entre 5 y 7 años, en centros educativos de dependencia estatal en Santiago de Chile.

## Referentes teóricos

La evolución del hombre ha permitido que este desarrolle facultades superiores de razonamiento, y el lenguaje parece ser, es la función superior del cerebro (González & Hornauer-Hughes, 2014; Maryse, 2005; Damasio, 1994), ello le ha permitido sobrevivir y potenciar diversos mecanismos de subsistencia (Donoso, 2006). De allí que, con el transcurso de los siglos, el pensamiento ha sido definido desde diversas perspectivas, no sólo filosóficas, sino que, además, psicológicas, antropológicas, etc.

Por otra parte, Vygotsky (1934), Guerrero (2013), Álvarez & Aida (2017), conciben que el pensamiento es una construcción social que es posible a través de una interacción con el contexto social y cultural, para luego ser procesado a través de un pensamiento egocéntrico (el de los infantes) que finalmente, se constituirá en pensamiento interiorizado (Vygotsky, 2012). En este sentido, se otorga gran relevancia al lenguaje, debido a que es el instrumento mediador por excelencia que permite al ser humano, percibirse como sujeto social, ello al generar constante comunicación con los demás, posibilitando la exteriorización de pensamientos y construcción de propios esquemas mentales en espacio y tiempo (Vygotsky, 2017).

Se considerará, entonces, la perspectiva social Vygotskyana, para construir la definición de pensamiento crítico como aquella habilidad que requiere de una interacción social, para cuestionar fenómenos del entorno inmediato, y tomar decisiones (Vygotsky, 2017). “En este sentido, el lenguaje es un medio que permite ejercer acciones en los sujetos y es la base para construir conocimiento, una propuesta donde se hace énfasis en la actividad individual e interna de los sujetos para conocer” (Mora, 2018, p.7).

Sabemos que Freire (1997) releva el énfasis crítico que posee la lectura como un acto político, pues concibe que el sujeto logra comprender su contexto en la medida que adquiere y se apropia de los procesos de lectura y escritura, que le permiten finalmente, liberarse de las opresiones. Bajo esta perspectiva, es que el pensamiento crítico se conformaría como un proceso constructor que permite generar discursos transformadores. “La potencialidad discursiva del pensamiento crítico no sólo tiene que ver con un diagnóstico de la realidad, sino también como atributo esencial de una conciencia en camino a su propia liberación” (Martin & Barrientos, 2009, p.26).

Por su parte Facione (2007), destaca que el pensamiento crítico “tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (p. 25). Así entonces, se entiende al pensamiento crítico como un proceso concerniente a la discusión social que es posible realizar de forma colaborativa junto a la toma de decisiones que como sociedad se debe asumir. De allí que el autor define, una serie de habilidades complejas requeridas para desarrollar este tipo de juicio, tales como: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto-regular. (Facione, et al., 2007).

También, se encuentran aportes de Saiz & Fernández (2012), quienes sugieren metodologías que mejoran este tipo de pensamiento, las denominan específicamente *aprendizaje basado en problemas*. Para ello, refieren el concepto de pensamiento crítico desde dos teorías: la teoría de la argumentación y la teoría de la acción, estos autores postulan que “una buena instrucción en pensamiento crítico debe orientarse siempre a la acción, hacia los logros, hacia la resolución de problemas” (Saiz et al., 2012, p. 329).

En el mismo sentido y de acuerdo con algunos teóricos desde mediados del siglo XX, se concibe que el desarrollo del pensamiento crítico obtuvo cierta consolidación, con el de las habilidades relacionadas con la lectura y escritura (Rogers & O’Daniels, 2015), pues, el sujeto amplía su conocimiento de mundo y mediante la lectura se familiariza con múltiples perspectivas, las cuales le permitirían identificar las premisas principales de cada punto de vista, y con ello reconocer la multiplicidad de significados que construyen una visión. “La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan, y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial” (Cassany, 2003, p. 122).

Cabe recordar que la enseñanza de lectura y escritura en sus inicios estaba enfocada en la transmisión de un mensaje oral cristiano y moral, mientras que, actualmente, se ha llegado a concebir tales procesos como promotores de una construcción oral y escrita para participar de la sociedad, (Londoño, 2017; Merino & Quichiz, 2013; Plana & Fumagalli, 2013; Johnston & Webber, 2005).

Londoño (2015, 2017), señala que desde el último tercio del siglo pasado ha predominado la concepción constructivista en los procesos de lectura y escritura, dicha teoría, sustenta los procesos de literacidad que son aún más recientes, pero al mismo tiempo, ello tensionó en parte a las teorías que soportaban los procesos de lectura y escritura como métodos aislados y netamente cognitivos.

Esta noción de lectura en conjunto es relevante, si se considera que el personal docente puede guiar la construcción del conocimiento, logrando que sus estudiantes puedan apropiarse de significados, transfiriendo paulatinamente la responsabilidad de lo que implica leer y comprender (Bustos, Montenegro, Sandoval & Melo, 2018).

Surge, entonces, el concepto de literacidad, pues al relevar que los procesos de lectura y escritura son propios de cada sujeto, se conformarían a su vez múltiples literacidades, distintivas de los plurales contextos existentes. “Dichas prácticas letradas responden a las actitudes, valores y usos que se hacen de ellas en un contexto determinado” (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016, p. 53). Algunos ejemplos son aquellas literacidades digitales, Cassany et al. (2010) señalan que en esta nueva era, los niños y niñas al nacer ya están expuestos a una serie de dispositivos digitales, por lo que sus formas de aprender a leer y escribir también han cambiado. Por ende, “la noción de literacidad se asocia a la participación de los sujetos en sus culturas escritas” (Moreno & Mateus, 2018, p. 17).

Bajo otras miradas, la literacidad crítica y acrítica, como mencionan Cassany (2003, 2005) y Solé (2012) se constituye cuando el sujeto reconoce el contexto en el que es producido el texto que está leyendo, o formula

una opinión propia a partir de ella. Esto se concibe entonces como literacidad crítica, por el contrario, si se ubica en un nivel superficial, se estaría encontrando, el nivel acrítico.

Así pues, la literacidad como práctica social (Londoño, 2015, 2017; Merino & Quichiz, 2013; Zavala, 2008; Braslavsky, 2003) ha señalado que no se enfoca solo en lo que la mente del lector hace con el texto de forma individual, sino que considera “toda la interacción interpersonal que se genera, y en lo que la gente hace con los textos” (Zavala, 2008, p. 24).

De esta forma, “no hay una buena equivalencia entre el inglés *literacy* y el español *alfabetización*. “Literacy es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal” (Ferreiro, 2011, p. 428).

También encontramos que se define literacidad, como “conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Caro & Arbaláez, 2009, p. 5). Finalmente, “la vinculación entre lectura, escritura y pensamiento es, sin duda, objeto de estudio y de reflexión entre muchos estudiosos” (Serrano, 2014, p. 99). Al respecto, Serrano (2014) hace referencia a Vygotsky (2012) para relevar la lectura y escritura como herramientas constitutivas para el desarrollo de funciones mentales como el pensamiento crítico, puesto que la escritura actúa como un instrumento mediador verbal para representar y resolver diversas problemáticas. Serrano (2014), considera las actividades letradas como epistémicas en cuanto condicionan el desarrollo de un pensamiento crítico y la participación activa del sujeto como ciudadano. Así, los procesos de lectura, escritura y pensamiento “abren espacios a la persona para la decisión humana, para ir hacia la transformación, en esa búsqueda incesante del saber para ofrecer soluciones a problemas reales” (Serrano, 2014, p. 114). También y en razón a la interrelación que plantean los diversos autores entre los procesos de lectura y escritura y el desarrollo del pensamiento crítico, (Riquelme y Quintero, 2017; Rowsell & Pahl, 2015; Caro y Arbaláez, 2009), esto permitiría al sujeto significar aquellas habilidades con sus propias experiencias previas, es decir, se desarrolla un aprendizaje significativo para el sujeto, en tanto que se consolidan las facultades del pensamiento crítico y se avanza en el despliegue de la lectura y la escritura.

No obstante, a lo anterior, cabe mencionar que en el curriculum escolar chileno no se habla de procesos de literacidad propiamente tal, sino que el Ministerio de Educación (2012) enfatiza en elementos como conocimientos previos y los significados que construyen niños y niñas, apostando a un acercamiento temprano a los códigos letrados, lo que eventualmente se podría considerar como procesos iniciales de literacidad. En relación al pensamiento crítico, no existe tampoco en el currículo de preescolar, un objetivo de aprendizaje que lo trabaje explícitamente, más si se observan en sus objetivos de aprendizaje<sup>8</sup> intentos respecto de avanzar hacia habilidades de abstracción según posibilidades de niñas y niños, y **éste** intento, dice relación con cuestiones éticas y las preconcepciones de aprendizajes en esta edad, explicitando por ejemplo, el derecho a emitir una opinión, el respeto a la diversidad y el desarrollo de prácticas de convivencia democrática (escucha de opiniones divergentes, respeto por los demás, turnos y acuerdos de las mayorías). En el caso de educación general básica, el currículo prescrito entrega un objetivo en ámbito disciplinar de Historia y Ciencias Sociales que lo declara explícitamente como habilidad a desarrollar, cuestión interesante dado “los niños en su mayoría perciben que tienen los recursos necesarios para desarrollar su lectura y escritura, lo que ya crea una posición positiva para generar nuevas estrategias que los ayuden a mejorar estas habilidades” (Calderón, 2015, p. 277). Por tanto, las estrategias dirigidas justamente al desarrollo de literacidad contextualizada y en pro del pensamiento crítico, tendrán como correlato cambios necesarios en la educación de la infancia temprana.

## **Método de la investigación**

La unidad metodológica es un estudio mixto (Creswel, 2012), con alcance exploratorio-descriptivo (Naghi, 2005). Se aplicó diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)<sup>9</sup>.

La muestra del estudio fue no probabilística (Canales, 2006) con un (104 niñas y 106 niños) en edades de 6, 3 meses, tres cursos preescolares y 3 cursos de primer año básico con sus respectivas docentes/educadoras un , todos de instituciones educativas con dependencia estatal, de nivel socioeconómico bajo. Las elecciones del muestreo se vinculan a la obtención de posibilidades de autorización en procesos de investigación educacional con autoridades municipales<sup>12</sup>.

Las técnicas que llevaron a levantar datos, fueron observación no participante (Yuni, Urbano, & Ciucci, 2005) y entrevistas semi-estructuradas (Creswell, 2012; Sampieri, Fernández, & Baptista 2010; Rodríguez, Gil, & García, 1999). Las observaciones de prácticas pedagógicas con niños y niñas fueron no participantes, debido a la necesidad de conocer la realidad educativa en su cotidianidad, sin la interrupción de personas externas. Cabe mencionar, se realizaron 12 observaciones en el ámbito de lenguaje y comunicación tanto en preescolar como en primer año básico, de 3 horas cada una de ellas. Esto se registró a través de una Pauta de Observación relativa a procesos de literacidad y pensamiento crítico, validada por 5 expertos, estructurada en dimensiones. Ver Tabla 1 en anexos: *Dimensiones de la Pauta de Observación de Clases*. Así mismo, se estableció una serie de criterios de desempeño para dar cuenta del grado en que se observaba cada uno de los indicadores, ver Tabla 2 en anexos: *Criterios de desempeño para la observación de clases*.

**Tabla 1.** Dimensiones de la Pauta de Observación de Clases

Dimensiones	Descripción
Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura	a. Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la lectura, tales como: lectura de diversos tipos de textos, familiarización con las estructuras de los textos, conocimiento del alfabeto, identificación del propósito de los tipos de textos, iniciación interpretativa de signos escritos, exploración de libros e ilustraciones que son de su interés.
	b. Se observa presencia de actividades que promueven la lectura, por ejemplo: lectura insipiente, lectura de sílabas y palabras, frases breves, trabajo con variados tipos de textos, lecturas provenientes de diversos tipos de fuentes.
Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura	a. Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la escritura, tales como: reproducción de diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y direcciones, representación gráfica de símbolos y signos, representación gráfica de palabras y textos simples, producir sus propios signos gráficos.
	b. Se refiere a las diversas habilidades que desarrollan los niños y niñas por medio de la escritura, tales como: representación gráfica de grafemas, sílabas o palabras, experimentar con la escritura para comunicar hechos, sentimientos o ideas.
Experiencias de expresión oral	Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje que desarrollan los niños y niñas donde hacen uso de su expresión oral, participando en: discusiones sociales, lecturas colaborativas, explicación de diversas temáticas, comprensión de significados, diálogo, argumentación.
Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje.	Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas desarrollan habilidades de iniciativa o autonomía para el propio aprendizaje, tales como: tomar decisiones, auto-regulación de sus conductas y procesos cognitivos, resolución de problemas, aplicación de criterios, iniciativa para informarse.
Experiencias de desarrollo del pensamiento.	Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas desarrollan habilidades involucradas directamente con el desarrollo del pensamiento, tales como: interpretar, analizar, evaluar, análisis crítico, ejercicios de cuestionamiento, identificación de propias habilidades, conocimientos previos.

**Fuente:** Elaboración propia para las pautas de observación validada por jueces expertos.

**Tabla 2.** Criterios de desempeño para la observación de clases

Criterios de desempeño
No observado: Cuando no se pudo observar el desarrollo del indicador en la sesión, debido por ejemplo, al trabajo de otras temáticas en la experiencia de aprendizaje observada.
Ausente: Cuando no se observa el indicador durante el desarrollo de la sesión, a pesar de estar desarrollando experiencias relacionadas con la dimensión a observar.
Nivel básico: Cuando se observa que el indicador se desarrolla insipientemente en la sesión observada.
Nivel intermedio: Cuando se observa que el indicador manifiesta avances en su desarrollo.
Nivel avanzado: Cuando se observa permanentemente el indicador en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación a entrevista semi-estructurada (Creswell, 2012; Sampieri, Fernández y Baptista 2010; Rodríguez, Gil, y García, 1999), se puede mencionar que se efectuaron seis de ellas a los mismos sujetos, informantes claves observados en aula. Las entrevistas efectuadas durante dos meses, dependiendo de la disponibilidad y consentimientos de los sujetos entrevistados, saturando el espacio simbólico. Los datos fueron trabajados cualitativamente a través del análisis de contenido (Mucchielli, 2001).

### **Análisis de Datos**

Los datos fueron trabajados con análisis de contenido según el modelo de Mucchielli (2001), ello implica una lectura y relectura de los datos cualitativos para desarrollar las 4 primeras fases que comprenden el análisis (codificación, categorización, relación, integración), pues si bien el análisis con teorización anclada propuesta por Mucchielli et al., (2001), comprende 6 fases (más modelización y teorización), en el caso de la presente investigación se logró llegar a la etapa de integración, construyendo las categorías que se exponen. La credibilidad se desarrolla bajo triangulación metodológica y por datos. Se desarrolla utilizando material de las entrevistas semi-estructuradas y la observación no participante como técnicas, recogiendo las perspectivas desde los diversos criterios y significados de sujetos involucrados (Stake, 1998). Esta triangulación permitió conocer si concurre coherencia entre el discurso de los docentes/educadoras sobre el desarrollo de la literacidad- pensamiento crítico y su quehacer pedagógico observado.

### **Resultados**

En relación a los resultados cuantitativos, se construyen gráficos a partir de las dimensiones de literacidad y pensamiento crítico concernientes a las observaciones de aula realizadas. Por cuestión de extensión sólo se mencionarán algunas dimensiones.

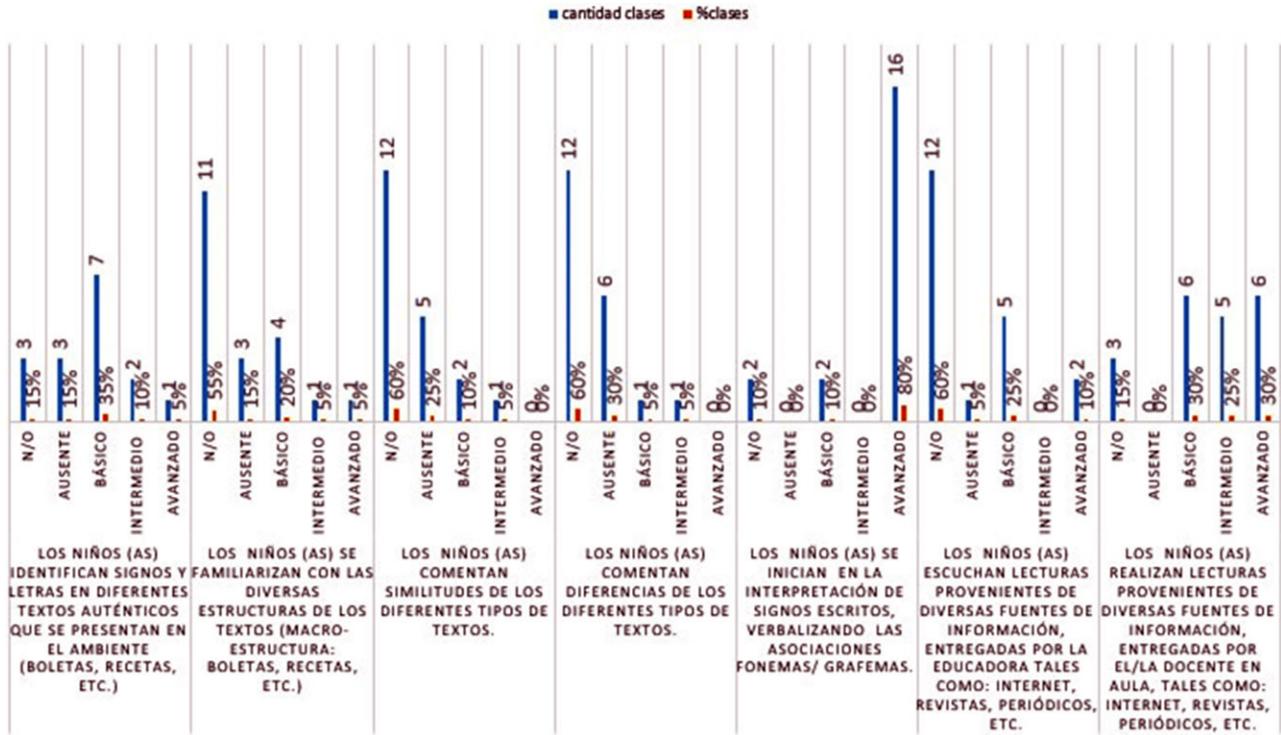
#### **1. Promoción de los procesos de literacidad**

*Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura.* Gráf. 1

La dimensión: Iniciación y desarrollo de los procesos de lectura, alcanza mayores niveles de logro cuando las actividades se dirigen a procesos de decodificación, o cuando los niños y niñas deben realizar lecturas, alcanzando 80% de logro en el nivel avanzado. Es decir, se desarrollan de manera individual, interpretando signos y letras, asociando fonemas/grafemas, realizando lecturas, etc. Sin embargo, los espacios para realizar actividades en que los niños y niñas pueden comentar y generar una conversación grupal son escasos, comprendiendo que el porcentaje de no observados varían entre el 15% y 60%, alcanzando mayores valores porcentuales aquellas experiencias individuales relacionadas con la lectura.

Creemos que al existir mayor énfasis en procesos individuales, dificultaría procesos de construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general, pues hay así ausencia de diálogos de los sujetos, afectando la iniciación y desarrollo de los procesos de lectura integralmente, pues las educado-

Gráf. 1. Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura.



Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

ras/docentes en las clases observadas en general, no intencionan necesariamente dinámicas que otorguen a los niños y niñas tales espacios de construcción.

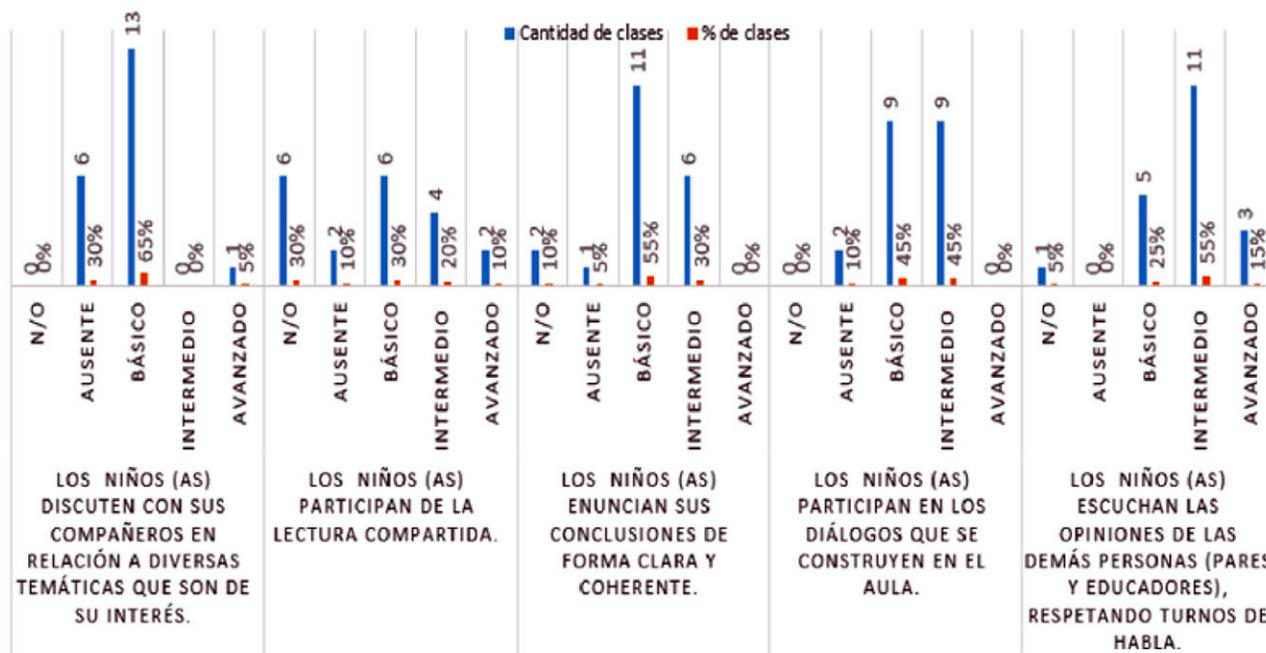
También podemos mencionar que las educadoras/docentes otorgan amplios espacios para la iniciación y desarrollo de los procesos de escritura, (representar trazos, signos, símbolos o palabras). Posiblemente tal fenómeno se relacione con las prioridades de los profesionales de la educación, que guardan vínculos con procesos de decodificación del alfabeto, ante ellos cabe mencionar a autores (Sastre & Villanueva, 2015; Teberosky & Sepúlveda 2014; Sepúlveda, 2012, Sepúlveda, 2012; Ferreiro, 2011), los cuales mencionan que la escuela suele trabajar en enfoques de la acción en la escritura y lectura por sobre la reflexión, construcción o pensar del lenguaje. No obstante, en este estudio, la promoción de lectura y escritura, se reduce a experiencias en las cuales se utiliza material tradicional del sistema educativo como lápices y cuadernos, y solo se observa en una clase, el otorgamiento del espacio para la escritura en un medio tecnológico, que puede resultar más familiar o motivante para ellos (as) o textos expositivos como mecanismo de aprendizaje transversal, (Bustamante, Hernández, Restrepo y Ríos, 2019).

## 2. Promoción de pensamiento crítico

Dimensión: Experiencias de expresión oral. Gráf. 2

En relación a la formación del pensamiento crítico (Campos, 2007), en experiencias de expresión oral alcanzan mayores porcentajes los niveles básicos, los cuales varían entre un 25% y 65%, a excepción del respeto de turnos de habla que alcanza intermedio con un 55%. En resumen, indiscutiblemente se podría mejorar la promoción de experiencias de expresión oral, y con ello, pensamiento crítico, en cuanto se tome consciencia respecto la importancia de construir diálogos en el aula, de compartir conclusiones, argumentar, contra-argumentar, elaborar ideas trasmitirlas, respetando turnos y diferencias de opinión, etc. para potenciar el desarrollo de procesos reflexivos y críticos en los niveles educativos iniciales.

Gráf. 2. Dimensión: Experiencias de expresión oral.

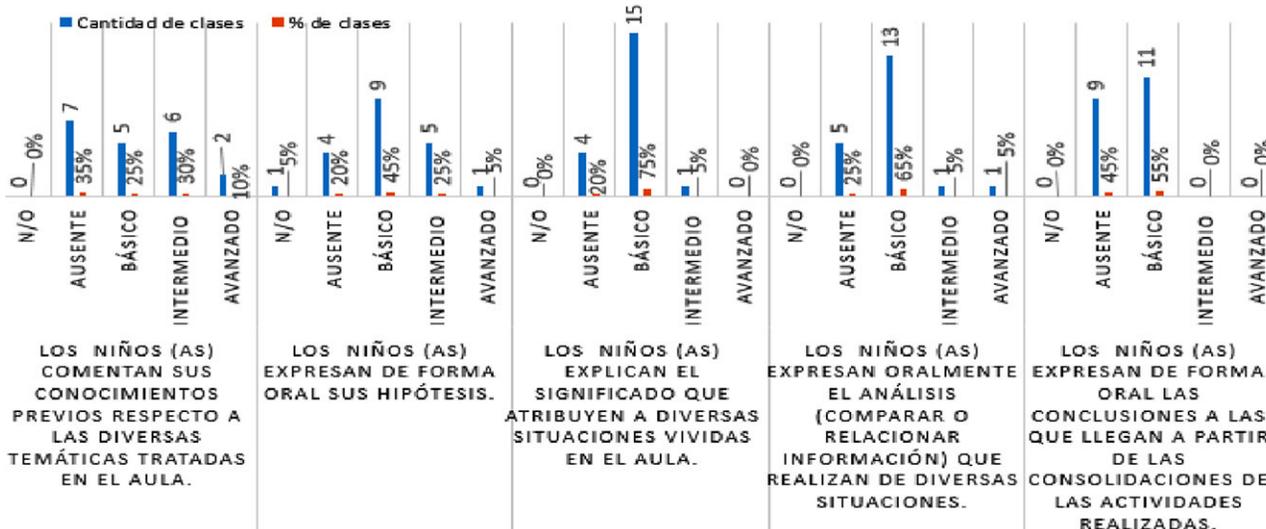


Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento. Gráf. 3

Finalmente, en esta dimensión se logran porcentajes de nivel básico, cuando se observa si los niños y niñas enuncian sus conclusiones (55%), analizan (65%) o interpretan (75%). “Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos” (López, 2012, p. 55).

Gráf. 3. Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento.

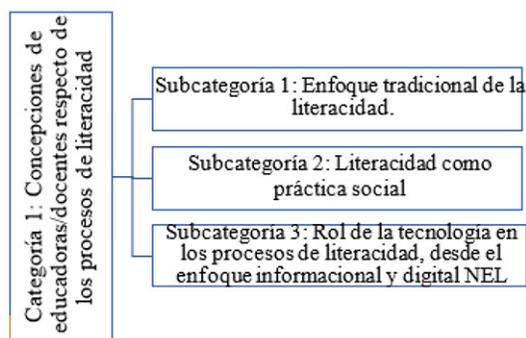


Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

### 3. Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad

Las entrevistas semiestructuradas permitieron construir 4 categorías, la primera categoría hace referencia a las concepciones de educadoras y docentes respecto al término de literacidad. Cabe recordar por concepciones al “conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones” (Arancibia, Soto, & Contreras, 2010, p. 25). En definitiva, lo que representen de estos constructos terminarán orientando su quehacer educativo (Cambra, 2003).

**Esquema 1.** Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad.



**Fuente:** Elaboración Propia

Estas concepciones van desde el enfoque tradicional de literacidad en cuanto se le concibe como puerta de entrada a los otros conocimientos:

O sea, el que un niño sepa leer le abre las puertas a la historia, a las matemáticas, a la ciencia, a la tecnología. Entonces, es como el portón de entrada a todos los desafíos intelectuales. (E5: Docente primero básico, escuela municipal).

Este discurso da cuenta de la concepción tradicional de literacidad en la medida que “La literacidad suele ser tratada de manera funcional como algo que la gente usa para obtener logros en su vida” (Barton & Hamilton, 2004, p. 124), por tanto, releva la utilidad funcional y académica de los procesos de literacidad que desde un enfoque tradicional, se constituyen como medios para alcanzar satisfacciones individuales.

La segunda subcategoría se denomina literacidad como práctica social en cuanto se releva su rol en el entorno inmediato letrado:

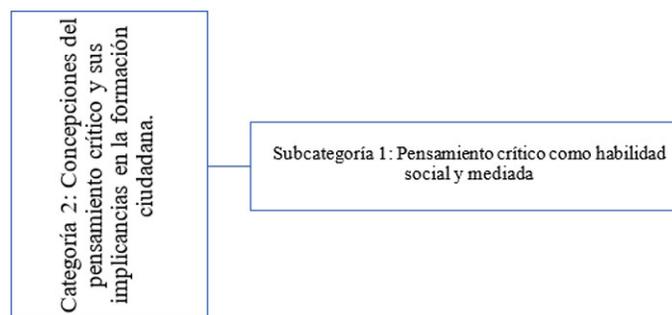
La importancia es que los niños y niñas están insertos en un mundo literario, con gente que lee, que están interesados en escuchar y leer. O sea están insertos en un mundo que tiene letras, y sus cercanos se comunican leyendo y escribiendo. Y, además ellos mismos se motivan porque están reconociendo letras en su misma vida, en los logos, en los libros de cuentos. (E1: Educadora de párvulos escuela municipal).

Finalmente, el reconocimiento de la tecnología como procesos innato y la importancia de aprovecharlo educativamente:

Pero si tú les pones el computador, no le tienes que presentar nada. Ellos solos lo utilizan individualmente de forma innata. Entonces claro, la tecnología es algo que si ya existe y ya está, es algo que hay que intencionarlo de manera positiva. (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

4. **Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana, ver Esquema 2 en anexos.**

**Esquema 2.** Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana.



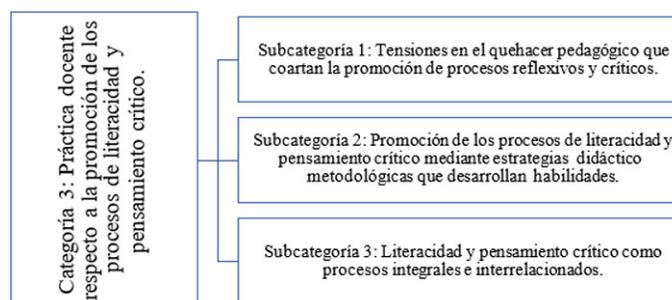
**Fuente:** Elaboración Propia

En la segunda categoría emerge el carácter social y mediado de un pensamiento que presumen les permite ser parte de la sociedad:

Sí totalmente, porque ellos se van a poder defender. El niño está inserto en una sociedad, entonces el pensamiento crítico lo necesita para ser ciudadano. (E4: Docente de primero básico, escuela municipal).

5. **Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. Ver Esquema 3 en anexos.**

**Esquema 3.** Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico.



**Fuente:** Elaboración Propia

La tercera categoría se relaciona con las prácticas docentes en relación a la promoción de tales procesos. Surgen 3 subcategorías, la primera relacionada con las tensiones del quehacer pedagógico que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos. Los discursos dan cuenta de la cobertura curricular, cantidad de niños y niñas por sala, evaluaciones cuantitativas de conocimientos, etc. como las principales tensiones;

Pero es que la presión del sistema a veces no te da tiempo para trabajar todo, porque te exigen contenidos, contenidos por cada asignatura. Entonces imagínate, aquí yo tengo todo mi contenido (la docente muestra una hoja donde están las consonantes y las fechas del año en que debiesen estar pasadas). Entonces, en UTP te preguntan y ¿Dónde vas? ¿En qué contenido?, entonces eso es lo que te exigen... (E4: Docente primero básico, escuela municipal).

La segunda subcategoría se relaciona con las estrategias didáctico-metodológicas que se requieren para promover procesos de literacidad y pensamiento crítico mediante habilidades;

Yo creo que desde hace un par de años he notado un cambio de estrategias, un par de años que yo he visto que las educadoras han tenido algunos cambios. Y ha tenido que ver con los perfeccionamientos que hemos asistido. (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

En concomitancia con este discurso, se interpreta que las estrategias que refiere la docente, se vinculan con el desarrollo de habilidades. No obstante, “Estas reflexiones, al momento de hacer parte del pensamiento del docente, inician su accionar frente a temas como su formación” (Gama, 2010, p. 194), ya que las educadoras y docentes explicitan en sus discursos que, carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias. Sin embargo, confiesan estar interesadas en buscar y formarse en función de tales necesidades.

Por último, la tercera subcategoría, un nexo entre los procesos de literacidad y pensamiento crítico en términos de su conformación- desarrollo:

Yo creo que el pensamiento crítico está estrechamente vinculado con la literacidad. Yo sí creo que la comprensión es un proceso comunicativo y que es temprano, pero, la literacidad es un proceso más intencionado y tiene que ver con lo educativo. Y que incide estrechamente en el pensamiento crítico, en la medida que yo me alfabetizo, yo comienzo a poner en concreto algo abstracto que es mi pensamiento. (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

Por tanto, se puede concluir que las prácticas pedagógicas concernientes a la literacidad y pensamiento crítico se constituyen como procesos integrales e interrelacionados que requieren de la mediación y promoción por estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades, a pesar de las tensiones que sistema educativo chileno ejerce sobre los docentes. Recordando a Freire (1978), quién señala que “No leemos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos e informaciones que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida” (Bergoña & Sanmartí, 2009, p. 239).

## **Discusión y conclusiones**

Es necesario aclarar que no es posible generalizar a partir de los resultados puesto que es un estudio local. La investigación da cuenta de un predominio de procesos de lectura y escritura fundamentalmente individuales y enfocados en la decodificación de grafemas. Por otro lado, existen reducidos espacios para la promoción del pensamiento crítico, lo que coarta el rol activo de los niños y niñas. Sin embargo, educadoras y docentes son conscientes de los factores que inhiben sus prácticas pedagógicas, lo que se constituye como punto de partida inicial para la construcción de un trabajo pedagógico colaborativo y reflexivo. En los discursos explicitan que carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias en promoción de literacidad y pensamiento crítico, sin embargo, manifiestan abiertamente estar interesadas en buscar alternativas de mejora. Así, literacidad y pensamiento crítico se constituyen como procesos integrales e interrelacionados que requieren de la mediación y promoción de estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades, a pesar de las tensiones que el sistema educativo chileno ejerce sobre los docentes. Parece necesario entonces, transitar hacia procesos de construcción de propios significados y dejar de priorizar procesos mecánicos como la decodificación de lectura jalonando instancias de sujetos que construyen, para ser futuros partícipes activos de la sociedad.

A su vez, importante es considerar la formación en habilidades complejas concernientes al desarrollo de un pensamiento crítico, tales como: analizar, interpretar, evaluar, pues constituyen un aprendizaje para la vida, roles políticos y sociales. El reconocimiento de la construcción del pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad favorecerá, indefectiblemente a niños y niñas críticos y reflexivos, “resulta relevante la retroalimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido” (Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E., 2014, pág. 3).

Finalmente, la discrepancia que se genera entre discurso y práctica levantan tensiones necesarias de analizar respecto al tema. “A partir de lo anterior, el papel del maestro y la escuela como sujetos y espacio letrado, requiere una reconfiguración que responda a los desafíos de la sociedad actual.” (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016, pág. 65).

Por tanto, el sentido de educar involucraría en su constitución también prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los niños y niñas, pues “desde la Institución Educativa se debe buscar de forma activa que los y las niños se interesen por la lectura y la escritura para poder obtener resultados significativos.” (González Rodríguez, M. C., & Londoño-Vásquez, D. A. 2019, pág. 14).

Otro elemento interesante de destacar, se vincula con la necesidad de mejorar la formación inicial docente en la que se considere variables mencionadas, relativas al sentir formativo de las participantes. Y así, en concomitancia, promover el pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad que colaboren en la conformación de un sujeto político y reflexivo. ©

---

**Marjorie Eny Jiménez Albornoz.** Titulada Educadora de párvulos y escolares iniciales. Licenciada en educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Postitulada de Mención en dificultades específicas del aprendizaje infantil.

**Angélica Alejandra Riquelme Arredondo.** Doctora en Cs. Sociales Niñez y Juventud Umlz., Colombia. Especialista en lectura, escritura y educación, Flacso Arg., Educadora de Párvulos, Licenciada y Magister en Educación. Docente Universidad de O'Higgins Rancagua Chile.

**David Alberto Londoño Vásquez.** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Lingüista, docente tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado.

---

## Notas

---

- 1 La educación en Chile comprende 4 niveles (parvularia, básica, media y superior). Primero y segundo básico constituyen el Nivel Básico 1 (NB1), con niños y niñas entre 6 y 7 años de edad.
- 2 La educación parvularia en Chile, se conforma de los niveles de sala cuna (3 meses -1 año y 11 meses), nivel medio (2- 3 años 11 meses) y un tercer nivel, transición (4 años- 5 años 11 meses). MINEDUC (2018). B CEP Bases Curriculares 2018. 7 MINEDUC. Ministerio de Educación chileno. Organismo estatal.
- 3 Es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación de Chile utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.
- 4 La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación, que tiene como objetivo evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

- 5 La Evaluación Progresiva posee como objetivo aportar información oportuna y específica de aprendizaje de los estudiantes durante el año escolar, en tres momentos durante el año. Las escuelas se inscriben de forma voluntaria al proceso, pues una vez ingresados datos en una plataforma evaluativa, se obtienen reportes inmediatos de resultados correspondientes a cada una de estas evaluaciones. (Agencia Calidad de la Educación, 2018).
- 6 Programme for International Student Assessment (Programa para la evaluación internacional de alumnos) que mide lenguaje, matemáticas y ciencias naturales para evaluar la formación de los alumnos al finalizar la etapa escolar obligatoria. Proviene de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico).
- 7 Prueba externa del sistema educativo chileno, que desde 1988 mide los logros de contenidos y habilidades del curriculum vigente en diferentes asignaturas.
- 8 En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) se definen Objetivos de Aprendizajes del ámbito “Desarrollo personal y social” y el núcleo de “Convivencia y ciudadanía”, que busca “potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás” (BCEP, 2018, p.55). Objetivos: 9. Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta. 10. Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías. 11. Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.
- 9 DITRIAC entendida como la recolección de datos de manera simultánea (concurrente). Se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570 12 En Chile las escuelas Municipales dependen del Municipio, estructura estatal (DEM), Dirección de Educación Municipal.

## Referencias bibliográficas

- Arancibia, Marcelo, Soto, Carmen Paz, & Contreras, Paulo. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 23-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>
- Agencia Calidad de la Educación. (2015). *Informe Nacional de Resultados 2013. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa*. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe\\_Nacional\\_Resultados\\_Simce2013.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf)
- Agencia Calidad de la Educación. (2018). Resultados educativos 2018. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia\\_EERR\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf)
- Agencia Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema\\_Nacional\\_de\\_Evaluacion\\_17abr.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf)
- Bartolomé Álvarez, Andrea Aida (2017). *Pensamiento y lenguaje: una propuesta de intervención en un programa de verano a través de rutinas de pensamiento*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27250>
- Braslavsky, Berta. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, 2-17.
- Barton, David y Hamilton, Mary. (2004). La literacidad entendida como práctica social. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. *Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*, 109-139.

- Braslavsky, Berta. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires.: Fondo de cultura económica.
- Bustos-Ibarra, Andrea Verónica, Cintia Susana Montenegro-Villalobos, Wilma Lorena Sandoval-Santana, and Giselle Francis Melo-Letelier. (2018) “Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases.” *Revista Educación*, 21-41.
- Bustamante, María Elizabeth, Hernández Moreno, Sara, Restrepo Higueta, María Victoria y Otras (2019). Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora. *Revista EDUCERE Investigación Arbitrada*. ISSN: 1316-4910 - Año 23 - N.º 76 - Septiembre - Diciembre/ 831 - 840. Venezuela. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46033>
- Cambra Giné, Margarida y Palou, Juli (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Revista Cultura y Educación*. Universidad de Barcelona. 19 (2) 149-163.
- Cambra Giné, Margarida. (2003). *Une Approche Ethnographique de la Classe de Langue*. 1 vol. (335 p.) ISBN : 2-278-05036-2. Brasil.
- Calderón López, Margarita. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y lingüística*, (32), 259-282. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200014>.
- Campos Arenas, Agustín. (2007). *Pensamiento crítico* (1ª Ed.). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cassany, Daniel. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya* 32. *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, 113-132.
- Cassany, Daniel, y Castellá, Josep. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, Vol. 28., 353-374.
- Cassany, Daniel. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Bogotá, Colombia.
- Cerón Canales, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Creswell, John. (2012), *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Estados Unidos, University of Nebraska-Lincoln.
- D’Agostino, Jerome & Rodgers, Emily. (2017). Literacy Achievement Trends at Entry to First Grade. *Educational Researcher*, Vol. 46 No. 2, 78–89. doi: 10.3102/0013189X17697274.
- Damasio, Antonio (1994). *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Editorial Critica Barcelona, España.
- Donoso, Archibaldo. (2006). *Cerebro y lenguaje*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Síntesis, Madrid.
- Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de estudios públicos. Santiago: Chile.
- Facione, Peter. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment, 2356.
- Ferreiro, Emilia. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 15, N°3, 1-11.
- Ferreiro, Emilia. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Educación y Pesquisa*, Vol. 37. N° 2. Sao paulo, Brasil., 425-438.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño, e información específica de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, Vol. 2. N° 4., 6-14.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.

- Freire, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Hipatia Editorial. ISBN: 84-7976-013-3. Barcelona.
- Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gama Bermúdez, Antonio (2010). Currículo y evaluación: ¿posibilidades para el desarrollo profesional docente? *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*, 185-198.
- García, Antonio Víctor Martín & Barrientos Bradasic, Óscar. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría educativa* 21., 19-44.
- González, Rafael & Hornauer-Hughes Andrea (2015). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico. Universidad de Chile*. 25: 143 - 53. *Facultad de Medicina. Santiago Chile*. Recuperado de: [https://www.redclinica.cl/Portals/0/.../Cerebro\\_%20y\\_lenguaje.pdf](https://www.redclinica.cl/Portals/0/.../Cerebro_%20y_lenguaje.pdf).
- González Rodríguez, María Constanza & Londoño Vásquez, David Alberto (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>.
- Guerrero Hermosa, Verónica Elizabeth (2013). Estudio de las destrezas cognitivas que se desarrollan a través de la estimulación temprana en los niños y niñas de 2 a 5 años del COLEGIO EDUCAR 2000, EDUBABY. *Propuesta Alternativa* (Bachelor's thesis, SANGOLQUÍ/ESPE/2013).
- Hammer, Carol Scheffner, Hoffb, Erika., Uchikoshic, Yuuko, Gillandersd, Cristina, Castro, Dina & Sandilos, Lia (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 715–733. Elsevier. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2007). *Metodología de la investigación*. (4° Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la Investigación*. 5° edición. México: McGRAW HILL.
- Johnston, Bill & Webber, Sheila (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. doi:10.1016/j.resstr.2006.06.005.
- Kim, Young-Suk, Stephanie Al Otaiba, Jessica Folsom Sidler, and Luana Gruelich (2013). “Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders.” *Early Childhood Research Quarterly* 28, no. 3, 461-469.
- Londoño Vásquez, David Alberto (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación*. Universidad de Medellín. Vol. 13. N° 26, 197220.
- López Aymes, Gabriela. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII. Número 22. 41-60.
- Medina, Lorena, Valdivia, Andrea & San Martín, Ernesto (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé* (Santiago), 23(2), 1-13.
- Merino, Rubén & Quichiz, Gustavo (2013). *Glosario de término: Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares de Lenguaje y comunicación en educación básica*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2013). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para 1° año básico*. Santiago, Chile.: Unidad de currículum y evaluación. Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2009). *Curso de didáctica del pensamiento crítico: programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito: s.e.
- Molano Caro, Gladys, Quiroga, **Álvaro**, Romero, Alexander & Pinilla, Carlos (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Educación, Alteridad*, vol. 10, núm. 2, pp. 205-221. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. DOI: 10.17163/alt.v10n2.2015.06
- Mora Umaña, Andrea Melissa (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I ciclo y II ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, Vol. 42, N°1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012>
- Mosquera Moreno, Emilce., y Mateus Ferro, Geral Eduardo. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Mucchielli, Alex (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Naghi, Mohammad. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa.
- Plana, María Dolores y Fumagalli, Julieta Carolina (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5-24. doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.1.
- Oliveras, Begoña, & Sanmartí, Neus (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(Supl. 1), 233-245. Recuperado en 30 de octubre de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=)
- Reese, Leslie, Arauz, Rebeca Mejía & Bazán, Antonio Ray (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (8), 983-1003. doi.org/10.1080/09518398.2011.594818
- Riquelme Arredondo, Angélica & Quintero Corzo, Josefina. (2017). La Literacidad, Conceptualizaciones y Perspectivas: Hacia un estado del Arte. *Revista Reflexiones* 96 (2): 93-105, ISSN: 1659-2859. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, Bárbara & Guiberson Mark (2011). Using a Teacher Rating Scale of Language and Literacy Skills with Preschool Children of English-Speaking, Spanish-Speaking, and Bilingual Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 303-311.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Moraga: Aljibe.
- Rogers, Rebecca & O'Daniels, Katherine (2015). Critical Literacy Education. A Kaleidoscopic view of the field. En Jennifer Rowsell & Kate Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of literacy Studies* (pp. 62-78). Londres/Nueva York: Routledge.
- Rowsell, Jennifer & Pahl, Kate (2015). Introduction. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Londres/Nueva York: Routledge.
- Saiz Sánchez, Carlos & Fernández Rivas, Silvia (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 10, 325-346.
- Salcedo, Laura Camila Caro, & Echeverri, Nora Cristina Arbeláez. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. Colombia.
- Sandoval Figueroa, Beatriz, Aillon, Mariana Neumann, Neira Martínez, Angie y Ubilla Rosales, Lucía. (2017). Representaciones sociales del contexto comunitario, escenario para generar prácticas de escritura. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, 893-910. Brasil.
- Sastre, Moisés Selfa & Villanueva Roa, Juan de Dios (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 4, 2015, 125-135. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España.

- Serrano, Stella (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Lenguaje, Universidad de los Andes, Venezuela. 97-122.
- Sepúlveda Castillo, Luz Angélica (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Universidad de Barcelona: Tesis Doctoral.
- Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59., 1-18.
- Solé, Isabel & Castells, Nuria (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Revista Lectura y Vida*, Vol. 25, N° 4, 6-17.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (2006). *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Suárez Gamboa, Audin Aloiso, Muñoz García, Pablo Alexander & Vargas Minorta, Lisette (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Siksou, Maryse (2005). Estructuras y funciones del lenguaje: de los datos anatómico-clínicos a la imagen funcional. *El Hombre y la Máquina*, núm. 24, enero-junio, 122-131. Colombia.
- UNESCO. (2006). *Literacy for Life. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Vargas Franco, Alonso (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Revista Perspectiva Educativa. Formación de Profesores* Octubre 2018, Vol. 57(3), 153-174. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Teberosky, Ana y Sepúlveda, Angélica (2014). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32:2, 199-218, doi: 10.1174/021037009788001770
- Vargas Franco, Alonso (2015). Literacidad crítica y Literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios, Segunda época*. N.42. 139-160. Segundo semestre. Colombia.
- Van Dijk, Teun (1994). *Discurso, Poder y Cognición Social*. Conferencias Magíster en Lingüística. Cuadernos, Colombia, n. 2, v. 2. Universidad del Valle. Elaborado por Directora de Maestría en Lingüística, estudiantes e investigadores.
- Vygotsky, Lev (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, Lev (2012). *Pensamiento Habla*. Editorial Coligue. (Traducción Ariel, Caruso & Temporetti). Buenos Aires, Argentina.
- Vygotsky, Lev (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ediciones Colihue. Buenos Aires: Argentina.
- Yuni, José & Urbano, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica, investigación-acción*. Argentina: Brujas.
- Zavala, Virginia (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de didáctica de Lengua y Literatura*. N° 48., 71-79.

# Secciones

## Editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

## Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

## Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

## El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

## Visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

## Educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

## Ideas y personajes de la educación Latinoamericana y Universal



Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

## La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

## La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



## Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



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 para los Colaboradores

# Educere

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) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

## Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

### Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

## Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

## Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

### PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

### TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **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 CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

---

### Ejemplo 2:

---

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

---

### Ejemplo 3:

---

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

---

### Ejemplo 4:

---

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

---

### Ejemplo 5:

---

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

---

## RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas ( ) requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

**Preciso:** Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

**Completo:** Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

**Conciso y específico:** Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

### Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

**No evaluativo:** Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

**Coherente y legible:** Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

### El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

**El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:**

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

**El resumen de un artículo metodológico debe describir:**

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

**Un resumen de un estudio de caso debe describir:**

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

## INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

**Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.**

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

## CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

*Educere* considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

### Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

### Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

#### 1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

#### 2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

### 3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de **ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar** diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
  - Margen superior: 2,5 centímetros.
  - Margen inferior: 2,5 centímetros.
  - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
  - Encabezado: 2 centímetros.
  - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

**Parágrafo seis.**

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
  2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

**Presentación de cuadros y tablas**

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

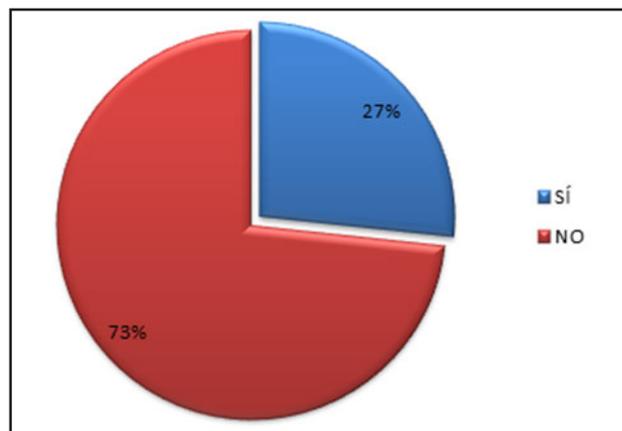
**Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.**

N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

*Nota:* Cuadro elaborado con datos tomados de...

**Presentación de gráficos y figuras**

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:



**Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...**

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudir al uso de cita textual.

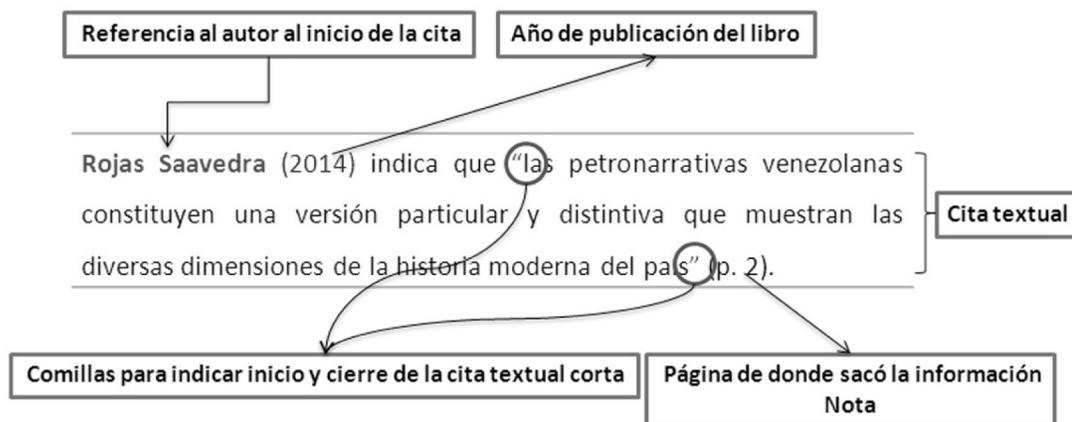
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis ( ). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)*.

**Cita textual corta:**

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

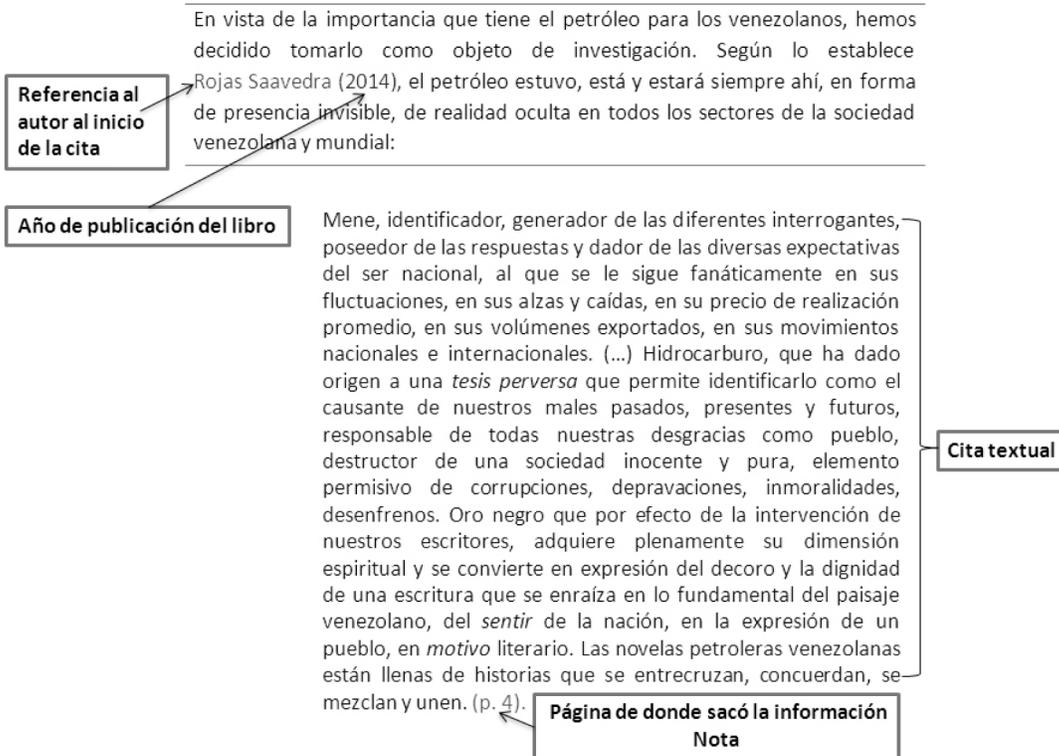


**Cita textual larga:**

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

### Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

## MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

## NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

## BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

### Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
  1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
  2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
  3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

### 1. Ejemplos de referencia para libros.

#### Libro publicado.

##### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

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

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

## 2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

### Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Ejemplos de referencia para revista.

### Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

### Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

### 7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

## 7.2. Artículo de periódico en línea

### Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

## 7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

## 7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

## 7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

## 7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de [http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia\\_tonta](http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta)

## 7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

## 7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

## 7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de [http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens\\_2000.pdf](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

## 7.10. Película.

### Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

## 7.11. Grabación de música.

### Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



# Guidelines for Collaborators

# Educere

N° 77 / Enero - Abril de 2020 / 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 researchers. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

## Paragraph one

### Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

## Paragraph two

### Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

## Paragraph three

### Publication of scientific papers on regional and national journals

*Educere* in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

## Paragraph four Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

## Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

## II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

### 1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPA, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

### Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: [educere.ula@gmail.com](mailto:educere.ula@gmail.com), [educere@ula.ve](mailto:educere@ula.ve), [rivaspj@ula.ve](mailto:rivaspj@ula.ve).

## 2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

### TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

### TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

### IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.  
Example:

**José Amador Rojas Saavedra**  
jrojassvdra@gmail.com  
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)  
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)  
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

#### DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

#### ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

**Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.**

Example 4

**APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.**

Example 5

**Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.**

## ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

**Accurate:** Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

**Self-contained:** define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

**Concise and specific:** Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

### Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns *I* or *we*).

**Nonevaluative:** Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

**Coherent and readable:** Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

### An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

### An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

**An abstract for a theory-oriented paper should describe:**

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

**An abstract for a methodological paper should describe:**

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness and power efficiency.

**An abstract for a case study should describe:**

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

## INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

**Elements to be considered for making the introduction**

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? ( <b>topic or problem</b> )	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? ( <b>objectives</b> )	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? ( <b>justification and relevance</b> )	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? ( <b>Methodology</b> )	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? ( <b>Approaching method</b> )	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? ( <b>Limitations of the study</b> )	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? ( <b>Background</b> )	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

## BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

*Educere* priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

*Educere* also considers the following types of manuscripts:

**Essay:** An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

### Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

### Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

#### 1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

#### 2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

### 3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
  - Upper margin: 2.5 cm.
  - Lower margin: 2.5 cm.
  - Right margin: 2.5 cm.
  - Left margin: 2.5 cm.
  - Headline: 2 cm.
  - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

## Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in *first person*, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

---

Universidad de Los Andes (ULA).  
 Universidad Central de Venezuela (UCV).  
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).  
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico  
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

---

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
  1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
  2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

### Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

**Cuadro 1.** *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

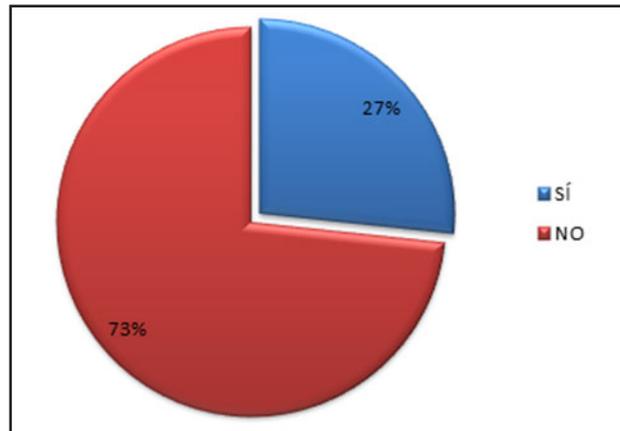
N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

*Nota:* Cuadro elaborado con datos tomados de...

**Presentation of graphics and figures**

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:



**Gráfico 1.** Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

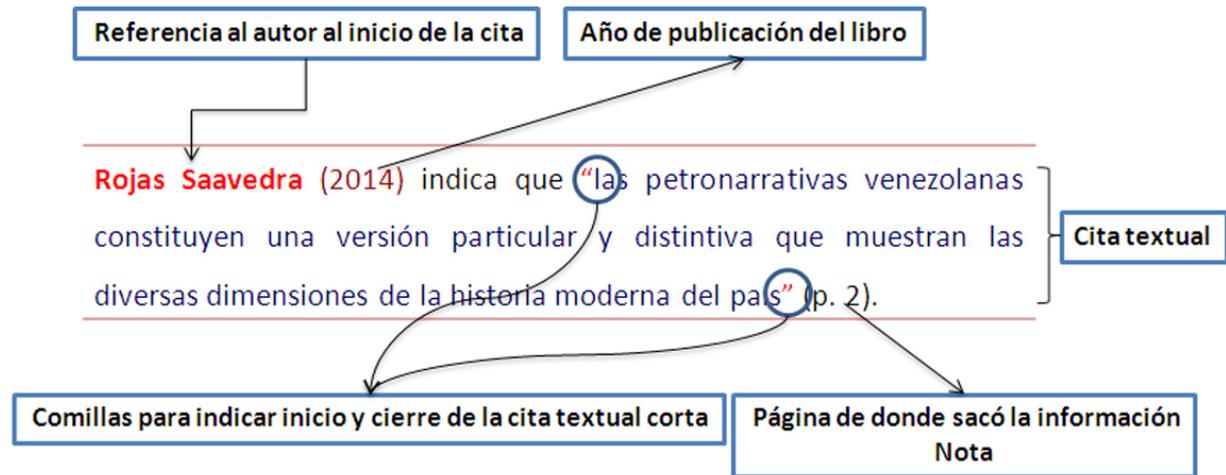
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

**Short quotations:**

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



**Block quotations:**

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

- Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrase and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información  
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

## CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

## Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

<p><b>Brief restatement of the problem or topic</b></p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p><b>Brief description of the methodology used to obtain the results</b></p>	<p>In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.</p>
<p><b>Synthesis of the different parts of the argument and its results</b></p>	<p>Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research</p>
<p><b>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</b></p>	<p>In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

## MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

## EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

**Notes** or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

## BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

### General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
  1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
  2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
  3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

**Bibliographical quotes are illustrated as follows:**

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:  
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

**Basic forms:**

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

**Electronic version**

**General Form**

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

**Compiler(s)**

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

**Encyclopedia or dictionary**

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

## 2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

## 3. Examples of reference for legal documents

*Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

## 4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

## 5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

## 6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

## 7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

### 7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

### 7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

### 7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

### 7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de [http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012\\_07\\_01\\_archive.html](http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html)

### 7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

### 7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from [http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde\\_stereotype](http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype).

### 7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

### 7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

### 7.9. Online maps

Lewis County Geographic 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](http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf).

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

### 7.10. Motion pictures

#### **General form:**

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

### 7.11. Music recording

#### **General form:**

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

## APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

#### **Pueden darse los siguientes casos:**

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
  - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
  - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
  - 1.3 Demostración de dominio del tema
  - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
  - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
  - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
  - 2.3 Originalidad del planteamiento
  - 2.4 Dominio del léxico especializado
  - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
  - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
  - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
  - 3.1 Orden lógico del discurso
  - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
  - 3.3 Cohesión en el discurso
  - 3.4 Dominio discursivo
  - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
  - 4.1 Metodología de investigación definida.
  - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
  - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 77 / Enero - Abril de 2020 / 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:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

#### Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase* de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração *ad hoc*. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.

4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: [educere@ula.ve](mailto:educere@ula.ve); [rivaspj@ula.ve](mailto:rivaspj@ula.ve); [rivaspj@yahoo.com](mailto:rivaspj@yahoo.com).

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira **ESTRITAMENTE** pelos seguintes numerais:

9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já **NÃO** será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.

9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.

9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.

9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

**Para as revistas especializadas:**

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

**Livros de um autor:**

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

**Capítulo de um livro editado ou compilado:**

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

**Artigo de revistas eletrônicas:**

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

**Documento de Internet:**

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.

11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).

12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.

13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
  - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
  - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
  - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

  - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir
- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

**NOTA:** As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.